

TARTU ÜLIKOOLI VILJANDI KULTUURIAKADEEMIA

kogukonnaharidus ja huvitegevuse õppekava

Triinu Ots

**HUVIJUHI KÄITUMISVIISID PEDAGOOGILISES TEGEVUSES  
GÜMNAASIUMI ÕPILASTE JA NENDE HUVIJUHTIDE  
HINNANGUTE LÄBI**

Lõputöö

Juhendaja: Tiia Pedastsaar, PhD, emeriitdotsent

Kaitsmisele lubatud .....

Viljandi 2021

## **SISUKORD**

<b>SISSEJUHATUS .....</b>	<b>4</b>
<b>1. PEDAGOOGIDE KÄITUMISVIISID JA NENDE MÕJU ÕPILASTELE .....</b>	<b>6</b>
1.1 Pedagoogide käitumisviisid ja suhtlemiskompetentsus .....	6
1.2 Pedagoogide käitumisviiside mõju õpilastele.....	9
<b>2. ÕPILASTE AUTONOOMSUST TOETAVAD KÄITUMISVIISID .....</b>	<b>13</b>
2.1 Organisatoorne, protseduuriline, kognitiivne ja kontrolliv suhtlemisstrateegia õpilaste autonoomsuse toetamisel .....	16
<b>3. ÕPILASTE JA NENDE HUVIJUHTIDE HINNANGUD HUVIJUHIPOOLSELE ÕPILASTE AUTONOOMSUST TOETAVATELE KÄITUMISVIISIDELE .....</b>	<b>21</b>
3.1 Empiirilise uuringu eesmärk ja metoodika .....	21
3.2 Empiirilise uuringu tulemused.....	25
3.2.1 Uuringus osalejad .....	25
3.2.2 Gümnaasiumiõpilaste hinnangud oma huvijuhtide käitumisviisidele .....	28
3.2.3 Huvijuhtide hinnangud oma käitumisviisidele .....	37
3.2.4 Gümnaasiumiõpilaste ja huvijuhtide hinnangute seosed uuritavates käitumisviisides .....	42
<b>4. UURINGUTULEMUSTE ARUTLUS.....</b>	<b>47</b>
<b>KOKKUVÕTE.....</b>	<b>54</b>
<b>KASUTATUD ALLIKAD.....</b>	<b>57</b>
<b>LISAD .....</b>	<b>64</b>
<b>Lisa 1. Küsitlus väidete hindamiseks gümnaasiumi 10.- 12. klasside õpilastele.....</b>	<b>64</b>

<b>Lisa 2. Küsitlus väidete hindamiseks gümnaasiumi huvijuhtidele .....</b>	<b>67</b>
<b>Lisa 3. Õpilaste hinnangud huvijuhi kognitiivsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele .....</b>	<b>70</b>
<b>Lisa 4. Õpilaste hinnangud huvijuhi organisatoorsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele .....</b>	<b>71</b>
<b>Lisa 5. Õpilaste hinnangud huvijuhi protseduurilisest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele .....</b>	<b>71</b>
<b>Lisa 6. Õpilaste hinnangud huvijuhi kontrollivast strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele .....</b>	<b>72</b>
<b>Lisa 7. Huvijuhtide hinnangud kognitiivsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele .....</b>	<b>73</b>
<b>Lisa 8. Huvijuhtide hinnangud organisatoorsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele .....</b>	<b>74</b>
<b>Lisa 9. Huvijuhtide hinnangud protseduurilisest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele .....</b>	<b>74</b>
<b>Lisa 10. Huvijuhtide hinnangud kontrollivast strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele .....</b>	<b>75</b>
<b>Lisa 11. Kuressaare Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed.</b>	<b>76</b>
<b>Lisa 12. August Kitzbergi nimelise Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed .....</b>	<b>78</b>
<b>Lisa 13. Tallinna Prantsuse Lütseumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed .....</b>	<b>81</b>
<b>Lisa 14. Saku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed.....</b>	<b>83</b>
<b>Lisa 15. Iisaku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed.....</b>	<b>86</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>89</b>
<b>LIHTLITSENTS .....</b>	<b>92</b>

## SISSEJUHATUS

Käitumisviise, mida igapäeva elus kasutame, on väga palju ja erinevaid. Teooriad nende kohta leiab lõputult, kuid nende välja kujunemise määravad suures osas kogemused ja praktika. Mis puutub aga käitumisviisidesse pedagoogilises tegevuses, siis oma teadmiste ja kogemuste põhjal võin öelda, et õpetajana või huvijuhina töötades on ääretult oluline olla õpilasi toetava, motiveeriva, iseseisvale tegutsemisele suunava käitumisviisiga. Kui peaksin iseenda kui huvijuhi käitumist hindama, siis arenguruumi on muidugi veel väga palju. Alati on midagi, mis vajab täiendamist, juurde õppimist, praktiseerimist või suuremat kogemustepagasit. Kuid selleks, et oleks võimalik anda endast parim, on tarvis täpsemalt järgi uurida, kuidas õpilased teatud käitumisviise hindavad, mida huvijuht oma töös kasutab või ei kasuta. Töötades jätkuvalt koolis huvijuhina, pean oluliseks õpilaste arvamust ning soovin nendes arendada iseseisvat toimetulekut. Seetõttu otsustasin lõputööd jätkata sarnasel temaatikal, millel kirjutasin ka oma seminaritöö (Ots 2020).

Käesoleva lõputöö kirjutasin 2020. aasta juunis kaitstud seminaritöö jätkuna. Seminaritöö eesmärgiks oli teha kindlaks Kilingi- Nõmme Gümnaasiumi 6.- 9. klasside õpilaste hinnangud oma huvijuhi pedagoogilises tegevuses ilmnevatele käitumisviisidele.

Endiselt huvitavad mind õpetajate ja huvijuhtide käitumine õpilastega ning sellest tulenev mõju, kuid seekord võtan vaatluse alla gümnaasiumi õpilased ja uurin lisaks õpilaste hinnangutele ka huvijuhtide omi ja seda, kuidas on need omavahel seotud. Teisisõnu, soovin teha kindlaks, kas huvijuht ja õpilased saavad käitumisviisidest ühtemoodi aru või mitte.

Sellest tulenevalt kirjutasin oma lõputöö teemal „Huvijuhi käitumisviisid pedagoogilises tegevuses gümnaasiumi õpilaste ja nende huvijuhtide hinnangute läbi“. Eesmärk oli teha

kindlaks Eesti üldhariduskoolide 10.- 12. klasside õpilaste hinnangud oma huvijuhi pedagoogilises tegevuses ilmnevatele käitumisviisidele ning lisaks iga uurimise alla võetud kooli huvijuhi enda hinnang nendele samadele käitumisviisidele. Oma töös keskendun just õpilaste autonoomsust toetavatele huvijuhi käitumisviiside uurimisele ja seda organisatoorset, protseduurilist, kognitiivset ja kontrollivat suhtlemisstrateegiat silmas pidades.

Antud töös leian vastuse järgmistele küsimustele:

- 1) Kuidas hindavad 10.- 12. klassi õpilased oma huvijuhi käitumisviise tema pedagoogilises tegevuses lähtudes õpilaste autonoomsust toetavatest strateegiatest?
- 2) Kuidas hindavad uurimise alla võetud õpilaste huvijuhid käitumisviise oma pedagoogilises tegevuses lähtudes õpilaste autonoomsust toetavatest strateegiatest?
- 3) Millised on õpilaste ja huvijuhtide hinnangute vahelised seosed?

Uurimisküsimustele vastuste leidmiseks viisin läbi küsitluse viie erineva Eestimaa üldhariduskooli (Kuressaare Gümnaasiumi, Iisaku Gümnaasiumi, August Kitzbergi nimelise Gümnaasiumi, Saku Gümnaasiumi ja Tallinna Prantsuse Lütseumi) 10.- 12. klassi õpilaste ja nende huvijuhtide seas.

Käesolev lõputöö koosneb neljast erinevast peatükist, millest esimesed kaks käsitlevad teoreetilist poolt. Esimene peatükk jaguneb kaheks alapeatükiks, millest esimeses toon välja erinevaid pedagoogide käitumisviise ning teises nende mõju õpilastele. Teises peatükis kirjeldan õpilaste autonoomsust toetavaid käitumisviise. Arvestades seminaritöö kaitsmisel esitatud retsensendi poolset soovitusi, siis lisaks autonoomsust toetavatele strateegiatele avan teise peatüki alapeatükis pisut ka kontrolliva suhtlemisstrateegia teoreetilist tausta. Kolmandas peatükis käsitlen uurimistöö käigus uuritud gümnaasiumiastme õpilaste ja nende huvijuhtide hinnanguid huvijuhipoolsele õpilaste autonoomsust toetavatele käitumisviisidele, tuues esimeses alapeatükis välja empiirilise uuringu eesmärgi ja metoodika ning teises alapeatükis empiirilise uuringu tulemused. Neljandas peatükis arutlen õpilaste ja huvijuhtide seas läbi viidud uurimise tulemuste üle.

## **1. PEDAGOOGIDE KÄITUMISVIISID JA NENDE MÕJU ÕPILASTELE**

Oma töö esimese peatüki alapeatükis 1.1 püüan lahti mõtestada suhtlemisvaldkonda kuuluva termini, milleks on suhtlemiskompetentsus, kuna pean seda üheks oluliseks osaks pedagoogi käitumisviisi kujunemisel. Sealt edasi defineerin pedagoogide käitumisviisi mõistet ning alapeatükis 1.2 jätkan samal teemal uurinud teadlaste erinevate teooriate välja toomist, kirjeldades sealjuures ka nende mõju õpilastele.

### **1.1 Pedagoogide käitumisviisid ja suhtlemiskompetentsus**

Suhtlemisoskusega seotud termineid teame ja tunneme me paljude erinevate nimetuste all. Me võime kasutada näiteks selliseid mõisteid nagu “käitumuslik intelligentsus” (Guilford 1967 jt), “sotsiaalsed oskused” (Argyle 1969; Oden 1980; Spence 1983 jt), “kommunikatiivne kompetentsus” (Wiemann 1977 jt), “sotsiaalne kompetentsus” (Wine & Smye 1981 jt). Olenemata sellest, et autorid on erinevatel seisukohtadel, siis tähendus on neil mõistetel kõigil sama- inimese võime teiste liigikaaslastega edukalt suhelda (Krips 2003, lk 10).

Kõige levinumad definitsioonid meie sõnakasutuses on siiski suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisoskused, millest esimene on laiem ja haarab endasse sellele järgneva nimetuse. Suhtlemisoskusi mõistetakse erinevalt, olenevalt selle käsitlusest. Kripsi (2011b, lk11) sõnul on õpetaja suhtlemisoskuse vaatlemisel kõige enam kasutust leidnud definitsioon käitumisviisid.

Pedagoogide käitumisviisiks nimetatakse suhtlemisstiili, mis koosneb järgmistest olulistest teguritest: õppijakesksus, sõbralikkus ja abistamine, õpilaste õpivajaduste ja probleemide tähele

panemine, õiglus ning korra saavutamine (Abbott- Chapman, Hughes & Williamson 2001, lk 174). Kõik need eelnevalt välja toodud hoiakud mõjutavad õpilaste õppetööd koolis. Näiteks, paljude teadlaste poolt tehtud uuringud on näidanud, et usaldusväärsena tajutud õpetaja õpilastel on tema aines kõrgem õpimotivatsioon, mille tulemusena saavutavad nad paremaid tulemusi nii afektiivses kui ka kognitiivses õppetöös (Frymier & Thompson 1992; Johnson & Miller 2002; Teven & McCroskey 1997).

Usaldusväärsusest aga üksi ei piisa. Sellele lisaks on vaja, et õpetaja omaks ka teatud suhtlemiskompetentsust. Krips (2003) on nimetanud suhtlemisoskuste osadena teadmisi, refleksiooni, hoiakuid ja oskusi. Suhtlemiskompetentne õpetaja omab teadmisi suhtlemisoskuste kohta ja teab, kuidas neid erinevates kommunikatsiooniolukordades kasutada. Tal on teadmised indiviidi kohta- kuidas nad õpivad, missugused on nende väärtused, vajadused ja hoiakud, kui erinevalt ja ainuomaselt nad mõtlevad, oma tundeid tunnevad. Suhtlemiskompetentne õpetaja teab, kuidas toimida konfliktide või sisemiste ja väliste vastuolude tekkimise korral, kuidas grupitegevuste läbiviimisel ning mismoodi rakendada juhtimiskäitumist (anda korraldusi, tagasisidet, olla motiveeriv).

Suhtlemise asjatundlikkust tõlgendatakse kui meetodit, mis aitab tulemuseni jõuda. Need koosnevad valdavalt teistest erinevatest oskustest, mis võivad olla omakorda seotud teatavate suhtlemisvõtetega. Mitmed teadlased on suhtlemiskompetentsust käsitlenud võimena erinevate oskuste rakendamise kaudu tulla toime sotsiaalses olukorras (Backlund 1982; Powers & Lowry 1984; Spitsberg & Cupach 1984). Paljud autorid on täheldanud, et isegi siis, kui teooria kohaselt on võimalik luua suhtlemiskompetentsuse niiöelda üldvorm, mis oleks sobilik kõigile inimestele, võib praktilises elus toimuda hoopis vastupidi. Inimesed käituvad ja suhtlevad sellele vaatamata ikkagi erinevalt ja ei pruugi ühtmoodi aru saada, mis on kompetentne, mis mitte.

Tulles tagasi õpetaja suhtlemisoskuste juurde, siis ühe olulise komponendina saame välja tuua hoolivuse õpilaste suhtes. Lepik (2013, lk 106) on öelnud, et hooliv hoiak peab väljenduma õpetaja käitumisviisis ning õpilased peaksid seda ka nägema. Kui õpetaja enda sisemuses hoolib õpilastest, kuid klassi ees käitub ükskõikseks ja külmalt, siis ei too see häid tulemusi ja sellise käitumisega inimesed paraku õpetajaks ei kõlba.

Lisaks hoolivusele on õpetaja puhul oluline oskus luua endas suhtumine, et iga õpilane klassis on indiviid, kelle tunnete ja arvamustega tuleb arvestada. Sageli õpetajad ei oska seda näha ning kohtlevad õpilasi kui enda alluvaid ja näidates enda võimu nende üle. Lepiku (2013, lk 106) arvates kiputakse sellise suhtumisega õpilastega manipuleerima, kasutades liiga palju sundi (hirmutamist, ähvardamist, kurjustamist jms) ja seda ka siis, kui see pole vajalik. Õpetajatel, kes käituvad õpilaste kui objektidega, ei saa tekkida nendega häid vastastikuseid suhteid. Kui aga õpetaja on hooliva hoiakuga, siis kaasneb sellega ka püüd õpilastega positiivseid suhteid luua.

Pedagoogilistes teadusallikates on hakatud rohkem rõhku panema õpetaja ja õpilaste heade suhete tähtsusele (Krips, Siivelt, Rajasalu 2012). Õpetaja ja õpilase omavahelise läbisaamise eelduseks on see, et õpetajal oleks oskus oma kasvandikke eesmärgipäraselt juhtida. Nagu ka juba eelnevalt sai mainitud, siis peaks ta arvestama õpilaste vajaduste ja arvamustega, olema hooliv, kuid lisaks sellele veel ka mõistev ja toetav. Lepiku (2013, lk 107) sõnul saab õpetajaks õppija hooliva seisukoha võtta, kui ta saab aru oma rollist – ülesandest aidata ja toetada õpilase õppimist ja arengut. Need kõik on omavahelises seoses ja isegi siis, kui õpilane käitub halvasti ja on ise hoolimatu, siis kindlasti ei tohiks õpetaja samaga vastata ja/või oma arvamust õpilase suhtes muuta. Õpetaja peab alati olema siinkohal õpilasele eeskujuks, kuid samas mitte ära unustama ka seda, et tuleb säilitada klassis korra hoidmine ja ennast kehtestada.

Teoreetiliselt me teame ja oskame nimetada neid oskusi, mida on vaja selleks, et olla hea suhtleja, kuid paraku sellest üksi ei piisa. Kripsi (2011a) sõnul on teinekord tähtsaim osa suhtlemisoskuse edendamisel hoopis teadvustamine, mis tähendab oskust näha kõrvalt nii enda kui ka teiste inimeste käitumisviise. Teadvustades ütleb inimene iseendale, mida ta enda arvates tegi vääralt ja mida püüab järgmine kord paremini teha. Läbi selle hakatakse mõistma teiste inimeste käitumist.

Arendades oma suhtlemiskompetentsust, siis samal ajal teadvustab õpetaja ka oma tundeid ja tegusid. Kui õpetaja on läbi selle veendunud, et ta tõepoolest tuleb toime koolis olevate erinevate suhtlemisolukordadega, on õpilaste vastu hooliv, arvestab nende arvamuste ja tunnetega ning samas oskab ka ennast kehtestada, siis võib öelda, et tegemist on täiusliku õpetajaga. Samas võib selle tähendus olla kohati eksitav, sest mis ühe jaoks võib tunduda ideaalne, hea ja sobiv,



ei pruugi nii olla teiste jaoks. Väga palju oleneb sellest, kuidas õpetaja omandatud suhtlemisoskused tema käitumises väljenduvad ning kuidas see omakorda õpilastele mõjub. Pedagoogide käitumisviisidest ja nende mõjust õpilastele räägin täpsemalt juba järgmises alapeatükis.

## **1.2 Pedagoogide käitumisviiside mõju õpilastele**

Õpetaja käitumisviisidel on suurem toimejõud, kui me arvata oskame. See mõjutab valdavalt nii õpilase õppimist kui ka tema isiksuse arengut ning seetõttu oodatakse pedagoogina töötavatelt isikutelt suhtlemisvaldkonnas üsna kõrgeid nõudmisi.

Õpetaja suhtlemisstiilide kohta teadustöö tegemise käigus on selgunud väga palju erinevaid vaatenurki. Näiteks Brophy ja Goodi (1986) arvates on selle uurimise eesmärk teada saada, missugused käitumisviisid muudavad ühed pedagoogid teistest efektiivsetemaks. Sellised käitumisviisid võiksid olla üheks oluliseks nõudeks, mille põhjal arendada ja hinnata õpetaja tööd koolis.

Blandfordi (1998, lk 60) sõnul teevad efektiivsed õpetajad oma tööd õpilaste õppimist soodustaval moel, samaaegselt hoides ja arendades nende iseteadlikkust. Nortoni (1977) kirjelduse põhjal on teada viis erinevat suhtlemisstiili osa, mis muudavad õpetamise efektiivsemaks. Nendeks viieks komponendiks on vastutulelikkus, atraktiivsus, võrdsus, täpsus ja positiivse mulje loomine. Norton tõdeb veel ka seda, et õpetaja efektiivsus on suuresti seotud tema suhtlemisstiiliga. See tähendab, et antud käsitluse puhul on väga tähtis õpetaja positiivne hoiak õpilase suhtes.

Kui meile on teada, missugused suhtlemisstiilid on õpetajate seas kõige tõhusamad, siis nende rakendamisel peaksid kõik pedagoogid olema justkui parimad. Reaalsus on see, et kui ühele õpilasele konkreetne käitumine sobib, siis teise puhul ei pruugi see toimida. Iga õpilane on omaette isiksus ja ei saa öelda, et üks käitumisviis on teisest efektiivsem. Pigem tuleb lähtuda teadmistest, et erinevad suhtlemisviisid mõjuvad lastele erinevalt.

Õpetaja eeskuju andva käitumisviisi efekti puhul saab eristada Goodi ja Brophy (1997, lk 233-235) käsitluse järgi vähemalt kolme tasandit:

- 1) Õpetajad võivad olla õpilastele eeskujuks millessegi suhtumise ja koolis õppimise kohta seisukoha võtmise poolest;
- 2) Õpetajad annavad õpilastele järjekindlalt eeskuju oma suhtumisega õpetatavasse ainesse ning lahendavad mitut erinevat ainealast probleemi ja ülesannet nii tunnis kui ka tunnivälisel ajal;
- 3) Õpetajad võimaldavad õpilastele mudeleid, mismoodi eriilmelistes olukordades toime tulla.

Siinkohal võib teha järeldused, et õpetaja isiklikul eeskujul on õpilase käitumisele alati suurem mõju kui seletustel, kuidas peaks käituma. Seetõttu võtavad õpilased alati tõsisemalt just seda õpetajat, kelle tegevus ja käitumine käivad kokku sellega, mille suhtes ta õpilastele soovitusi jagab või kõneleb.

Krull (2018, lk 219 järgi) toetudes Meichenbaumile (1977) ja teistele (Paris, S. G. & Paris, A. H. 2001) arvab, et õpetaja eeskuju ja sellega kaasas käiva mõtlemise teadvustamise mõjul oskab õpilane ise õpetajale sarnasel viisil toimida ning selle toime muuta ja korrastada oma käitumist iseendaga kõneledes ja end õpetades. Antud kogemuse abstraktsioon aitab kaasa õpilase iseseisva õppimise- ja tegevusoskuse arengule, mille tulemusel suudab õpilane ise seada õppimise eesmärgi, ennast jälgida ja hinnangut anda ning valida omale sobivad lähenemisviisid eesmärgi saavutamiseks.

Üks enamlevinud õpetajate suhtlemisviise käsitlev perspektiiv lähtub nn „protsessi- tulemuse“ mudelist, mille uurimise käigus proovitakse leida seoseid õpilaste õpitulemuste, üldise arengu ning pedagoogi käitumisviiside vahel. Linda L. McCroskey, Virginia P. Richmondi ja James C. McCroskey (2002, lk 387) tähelduste kohaselt on nimetatud mudeli alusel enim uuritud õpetajate mitteverbaalset avatud käitumist, selget ja arusaadavat esitust, sotsio-kommunikatiivset stiili ja klassis distsipliini saavutamise meetodeid.

Mitteverbaalseks avatud käitumiseks nimetatakse suhtlemist, mis on sõnatu ja väljendub meie tunnetes, plaanides, lähedusest ja soojusest märku andvates ilmingutes (Andersen, J. &

Andersen, P. 1982, lk 98- 120). Selge ja arusaadav esitus tähendab suhtlemisele orienteeritud oskust, mida on vaja ühel efektiivsel õpetajal, et oma ainetundi edukalt läbi viia. Õpetaja sotsio-kommunikatiivse termini kasutusele võtnud autorid (Thomas, Richmond & McCroskey 1994; Wanzer & McCroskey 1998) iseloomustavad seda kahe mõõtme kaudu, millest üks on kehtestamine ja teine tundlikkus. Distsipliini saavutamise meetmete alla liigitub näiteks kontrollimine, mis on She ja Fisher (2000) poolt esitatud üks viiest olulisest osast õpetaja suhtlemisel õpilastega.

Eelnevalt kirjeldatud uurimused on toetunud juba paikapidavatele teooriatele, aga leidub ka neid teadlasi, kes on õpetaja suhtlemist uurinud enda loodud mudelitest lähtuvalt. Näiteks De Vito (1990) on esitanud “õpetamise kui interpersonaalse kompetentsuse mudeli” ja lugenud selle koostisosadeks avatust, empaatiavõimet, toetamist, positiivse ja võrdsuse väljendamist, väljenduslikkust, interaktsiooni juhtimist ja teisele suunatud olekut. Need omakorda jagunevad kindlateks tegevusteks, näiteks avatus tähendab enese kohta kõnelemist, tagasiside andmist, eneseväljendust (tunded ja mõtted).

Mis puutub konstruktivismi kui lähenemisviisi pedagoogikas, siis selle omaks võtnud õpetaja jaoks on DeVriesi ja Zani (1994) sõnul olulisim sotsiomoraalse atmosfääri loomine klassis, mis saavutatakse läbi toetava ja julgustava suhtluse, lähtudes moraalsest väärtustest. See tähendab, et õpetaja primaarseks ülesandeks on luua õppijatele keskkond klassis, mis hõlbustaks ja suunaks õppimist.

Sotsiaalkonstruktivistlikust õppimisteooriast (Berger ja Luckmann 2018, lk 9- 10) lähtuvalt on oluline, et õpilased oleksid tegevustesse kaasatud. Seetõttu on väga tähtis, et õpetaja poolsed tegevused oleksid suunavad, innustavad, toetavad, inspireerivad, mitte vaid käskivad- keelavad. Näiteks on õpetaja toetavad tegevused tähelepanu, hoole ning ka mure väljendamine jpt.

Konstruktivistlike vaadete oluliseks osaks õpetamisel peetakse ka õpilasekeskset lähenemisviisi, mis Meece (2003) sõnul tähendab õpetaja suunatust sellisele kommunikatsioonile õpilastega, mis arendaks positiivseid mõlemapoolseid suhteid.

Robert J. Marzano ja Jana S. Marzano (2003, lk 6) tehtud metaanalüüsist, mis käsitlesid õpetaja suhtlemist õpetamisel, selgus, et õpetaja ja õpilaste suhete kvaliteet on põhidefinitsiooniks

õpetaja käitumise kõigi aspektide jaoks. Nendel pedagoogidel, kellel on positiivne läbisaamine õpilastega, on vähem probleeme korra hoidmise ja reeglite rikkumisega kui nendel, kes seda ei saavuta. Ka paljud teised autorid on ära märkinud, et on olemas seos varasemas koolieas õpetaja ja õpilaste vaheliste positiivsete suhete ning õpilaste akadeemilise edukuse vahel.

Leary (1957) poolt loodud interpersonaalse käitumise mudelist välja kujunenud käsitus nagu "Hollandi" koolkonna lähenemisviis on üks levinumaid õpetaja suhtlemisstiili käsitlevatest uuringutest, mille peamiseks tingimuseks on väide, et inimestevahelist vastastikkust kooslust on võimalik kirjeldada sõltumatute faktorite nagu „mõju“ ja „lähedus“ abil. See kohandati teadlaste Wubbelsi, Brekelmansi ja Hermansi (1987) poolt omakorda õpetaja käitumise hindamiseks, jagades Leary kaks mõõdet kaheksaks erinevaks käitumise tüübiks: juhtiv, abistav/sõbralik, mõistev, vabadust andev, ebakindel, rahulolematu, noomiv, nõudlik.

Nagu näha, siis õpetajate käitumist saab hinnata mitte ainult positiivsest, vaid ka negatiivsest vaatenurgast lähtuvalt. Näiteks, viimaste seas on nimetatud ebakindlat, rahulolematut, noomivat ja nõudlikku käitumisviisi, mis ilmselgelt ei ole need, mida õpilased õpetajatelt ootavad. Samas, nende mõju, olenevalt õpilasest, võib olla nii positiivne kui ka negatiivne.

Oluline on aga siinkohal teadvustada, et õpetaja käitumine, olgu see siis positiivne või negatiivne, sõltub sageli õpetaja isiklikust hoiakust õpilase suhtes. Näiteks Itskowitzi, Navoni ja Straussi (1988, lk 338) arvates esitavad õpetajad vähem soojust, hoolitsust ja julgustust neile õpilastele, kes reegleid eiravad. Sageli tuleneb see sellest, et õpetajad reageerivad üle või ei käitu enda positsioonile vastavalt. Kuid olenemata olukorrast ei ole selline toimimisviis kuidagi õigustatud.

Igal pedagoogil kujuneb aja jooksul välja vähemalt üks kindel suhtlemisstiil, mida ta järjepidevalt kasutab. Sageli tehakse seda enesele märkamata. Samas võib see olla ka teadlik valik, kui on selge, missugust mõju üks või teine käitumisviis endaga kaasa toob.

## 2. ÕPILASTE AUTONOOMSUST TOETAVAD KÄITUMISVIISID

Järgnevas peatükis avan teoreetilisele materjalile toetudes oma töö põhiosa. Käsitlen antud kirjatükis õpilase erinevaid psühholoogilisi vajadusi, lähtudes õppija enesemääratlusteooriast. Seeläbi jõuan õpilaste autonoomsust toetavate käitumisviisideni ja käsitlen eraldi autonoomsust kui üht vajadust. Lisaks autonoomsust toetavatele aspektidele toon võrdluseks välja ka kontrolliva suhtlemisstrateegia ning näitan, mille poolest on see vajalik.

Enesemääratlemisteooria (*self-determination theory*) kui üks motivatsiooniteooriatest on seotud kolme sünnipärase psühholoogilise vajadusega: autonoomsuse, kompetentsuse ja seotusega. Nende kolme kaasasündinud vajaduse rahuldamine kujundab eeldused optimaalseks toimimiseks ja arenguks. (Krull 2018, lk 434)

Enesemääratlemise teooria kohaselt kinnistavad psühholoogilised vajadused, nagu seda on autonoomsus, kompetentsus ja sotsiaalne kuuluvus, inimese eesmärgile suunatud käitumise, suuna ja selle püsivuse (Deci & Ryan 1985, lk 9). Näiteks eelmises peatükis välja toodud õpilaskesksel õpetajale omane suhtlemisviis seab samuti esiplaanile õpilase arengu ning motiveerib eneseteostusele läbi enesemääratlemise.

Erinevatele uuringutele toetudes on Pelletier, Seguin-Levesque ja Legault (2002) oma töös esitanud teadmise, et õpetaja käitumine avaldab olulist mõju õpilaste sisemisele motivatsioonile ja enesemääratlusele. Enesemääratlemise teooriast lähtuvalt on inimesele omane püsiv vajadus mõjutada ja revideerida oma keskkonda ning otsustada, mis motiveerivad sisemiselt (Ryan & Deci 2000, lk 68). Need vajadused mõjutavad omakorda käitumisviisi kujunemist sotsiaalses keskkonnas.

Sotsiaalsete faktorite mõju indiviidi motivatsioonile oleneb sellest, kui suurel määral õpikeskkond või õpetaja käitumine täidavad tema psühholoogilisi vajadusi kompetentsuse, autonoomsuse ja seotuse tajumise seisukohast. Antud kontseptsioon on saanud kasulikuks hariduses, selgitades õpetajate mõju õpilaste motivatsioonile ja käitumisele vastavalt sellele, kas nad toetavad või pärssivad õpilaste autonoomsust (Deci jt. 2001; Reeve jt. 2004).

Enesemääratlemise teooria alusel indiviidile tähtsate inimeste poolt pakutava autonoomsuse toetuse tunnetamisel on nende toiming rohkem enda poolt kontrollitav ehk ollakse oma tegevuses sisemiselt motiveeritud. Õpetaja käitumine, mida saab iseloomustada kui sortimendi võimaluste pakkumist õpilastele, nende seisukohtadega arvestamist jne, on seotud autonoomsuse toetuse tunnetamisega. (Reeve 2002, lk 183- 203)

Antud teooria hõlmab endas ideed, et õppijal on tarvidus tunnetada oma autonoomsust õppimise protsessis ning peale positiivse interaktsiooni mõjule lubab just nimelt see õppijal paremini oma võimeid teostada. Õpetaja käitumisviise klassis uurinud Assor, Kaplan & Roth (2002, lk 261–278) leiavad samuti, et pedagoogide valikuid andev, toetav ja empaatiline käitumine kasvatavad õpilastes autonoomia tunnetust.

Iseseisvuse arengule ei pea ilmtingimata kaasa aitama vaid pedagoogid. Mida enam tajutakse autonoomsuse toetust teistelt temale olulistelt inimestelt, seda enam on indiviidil šanss olla oma tegevuses iseseisev ehk tema tegevus on suuremalt jaolt nende endi poolt revideeritav (Chirkov & Ryan 2001; Williams 2002). Niisamuti kehtib see ka õpilaste seas ja seda eriti just nende puhul, sest neil ei ole veel selliseid varasemaid negatiivsed kogemusi, mis saaksid kuidagi tugevamalt mõjutada iseseisvuse arengut pärssivalt.

Tarvidus autonoomsuse järele on enesemääramisteooria kolmest psühholoogilisest vajadusest kõige olulisem ning sellest tingituna kinnistavad meie tegevuse suures osas meie endi tahtmised ja sisemine tasustus (Deci & Ryan 2002; Reeve 2009). Suurema autonoomia õhustikuga koolides, kus õpilastel on õigus ise otsuseid langetada, demonstreerivad õpilased suuremat huvi ja uudishimu õppimise ja ka kodutööde tegemise vastu. Sedamoodi koolis kogevad õpilased, et nad on kompetentsemad ja loomingulisemad, süvenevad enam õpitava sisusse, hinded on

positiivsemad, neid valdab rahulolu koolis käimisest, teevad õppetööd iseseisvamalt, tunnevad end hästi ning on katsumusteks valmistunud.

Uuringute põhjal on autonoomiatundel heakskiidetud mõju õpilaste arengule alates 1. klassist kuni gümnaasiumi lõpetamiseni välja (Jang, Reeve & Deci 2010; Reeve 2009). See tähendab, et õpilase jaoks, kes saab tunda ise otsustamist õppimise suhtes, ei pea õppimine isegi lõbus olema. Kui aga see tunne puudub, siis on tulemuseks käsu peale automaatne õppimine.

TLÜ keelekeskuse prantsuse keele lektor Kristiina Rebane (2014) on kirjutanud, et „õppija autonoomia toetamine pole meetod, vaid lähenemine ning selle puhul toonitatakse nii õpetaja kui ka õppija vaimset valmisolekut vastutada ise oma töö eest, olgu selleks õpetamine või õppimine.“ Veel on autor arvamusel, et õppija autonoomia on algusest peale olnud seotud enesemääramisõigusega, rõõmu ja mõtlusega, mis toovad endaga kaasa sisemise motivatsiooni ja pühendumise (Rebane 2014).

Rebane (2014) toob artiklis välja ka selle, et „õppija autonoomia on praeguseni ühese mõistega defineerimata“ ning lisab, et „rakenduslingvistika professorid David Little ja Phil Benson nendivad mõlemad, et iga õppija võib olla autonoomne omal moel sõltuvalt eelnevast õpikogemusest, vanusest, eesmärkidest.“ Järelikult viitab see asjaolule, et autonoomsust võivad mõjutada mitmed erinevad tegurid ja mis esialgu võivad jääda meile märkamatuks.

Defineerides eraldi sõna „autonoomsus“, siis mõistame selle all iseenda peremeheks olemist ja vastutuse võtmist. Õpilase seisukohalt tähendab see ise õppeprotsessi korraldamist ehk õppija on autonoomne, võttes üle osa nõustaja ülesannetest, sh õppeprotsessi korraldamise, kontrollimise ja hindamise. (Pedagoogilised põhiküsimused 2019)

Autonoomsusest võib rääkida väga erinevast küljest vaadatuna. Oma töös keskendun aga ennekõike õpilaste autonoomsust toetavatele käitumisviisidele, mille kohta täpsema ülevaate annan järgmises alapeatükis.

## 2.1 Organisatoorne, protseduuriline, kognitiivne ja kontrolliv suhtlemisstrateegia õpilaste autonoomsuse toetamisel

Autonoomiat on traditsiooniliselt samastatud valikuga (Katz & Assor 2007). On leitud, et valiku võimaluse olemasolu suurendab autonoomiat ja sisemist motivatsiooni, kui tulevad mängu õpilaste jaoks olulised isiklikud huvid ja eesmärgid (Assor, Kaplan & Roth 2002; Cordova & Lepper 1996; Katz & Assor 2007; Reynolds & Symons 2001).

Stefanou, Perencevich, Di Cintio ja Turner (2004) väitsid, et autonoomia ei tohiks olla valiku sünonüüm ning sellest tulenevalt tegid ettepaneku jaotada see kolmeks erinevaks tüübiks: organisatoorne autonoomia- õpilane loob ise enda õpikeskkonna; protseduuriline autonoomia - õpilane otsustab ise, kuidas ta õppetööd teeb; kognitiivne autonoomia - õpilane otsustab ise, mida ta õppetööst omandada soovib. Nende kolme autonoomia tüübi seast leidsid Stefanou *et al.* (2004), et kognitiivse autonoomia toetamine motiveeris laste sisemist arengut kõige rohkem ning see ühtis autonoomiat toetavate õpetajate uuringuga, kus õpetajad teadlikult käitusid õpilasi julgustavalt, et neid rohkem õppimisse kaasata. Näiteks, õpetajad hakkasid õpilasi rohkem kuulama, andma neile vähem juhiseid, paluma õpilastelt regulaarselt tagasisidet, lubasid neil väljendada kriitikat õppeülesannete kohta, soodustades asjakohasust, julgustasid õpilast iseseisvalt mõtlema ja vastasid õpilaste küsimustele sagedamini (Assor *et al.* 2002; Manouchehri 2004; Reeve, Bolt & Cai 1999).

Järgnev tabel 1 annab raamistiku erinevat tüüpi autonoomia toetamiseks, mis võib aidata õpilastel arendada iseõppimise võimet. Selles on välja toodud juhtimisstrateegiad koos konkreetsete näidetega.

*Tabel 1.* Autonoomia toetamise erinevate tunnustega seotud strateegiad.

Organisatoorset autonoomiat toetav strateegia	Protseduurilist autonoomiat toetav strateegia	Kognitiivset autonoomiat toetav strateegia
Õpilastele on antud võimalused: 1) Valida enda gruppi liikmed, rühmakaaslased; 2) Valida endale sobiv hindamisprotseduur; 3) Võtta vastutus tähtaegade eest;	Õpilastele on antud võimalused: 1) Valida sobivad viisid oskuste ja õpitu demonstreerimiseks, tööde esitamiseks; 2) Anda teada enda soovidest ja arutleda nende üle;	Õpilastele on antud võimalused: 1) Leida läbi kogemuste erinevaid lahendusi ja neid põhjendada; 2) Lahendada probleeme iseseisvalt;



4) Võtta osa klassi kokkulepete ja töö hindamistegevuse loomises ja rakendamises (klassisisene poliitika).	3) Valida endale kasutamiseks sobivad vahendid. 4) Valida, kuidas kasutamiseks antud materjalidega ümber käia.	3) Hinnata oma vigu vajaliku toetava suunamisega; 4) Saada mõtterikast tagasisidet; 5) Arutleda vabalt oma ideede üle; 6) Esitada küsimusi ja sõnastada oma mõtteid; 7) Ise rohkem rääkida ja lasta õpetajal kuulata.
--	---	---

(Allikas: Lord, Chen, Nottis, K. & Stefanou 2010, lk 2)

**Organisatoorne** ehk korralduslik strateegia tähendab seda, et õppijatel on võimalus valida rühmakaaslasi või istumise asukohta, osa võtta klassi kokkulepete ja töö hindamistegevuse loomises ja rakendamises, vastutada ülesannete tähtaegade eest jne (Stefanou *et al.* 2004, lk 101). Selline tegevus näitab, et õpetajal on oskus õpilasi tundi kaasata. Tegemist on keskkonnaga seotud aspektiga, millel on väga oluline osa ka õpilaste iseseisvuse kujunemisel. Huvijuhi seisukohalt tähendab see näiteks õpilastele võimaluse andmist osaleda sündmuse loomises, valida endale ise rühmakaaslased, kellega koos täita sündmuse korraldamiseks ülesannet või lasta õpilastel ise vastutada ülesannete tähtaegadest kinni pidamise eest.

**Protseduuriline** ehk tegevustega seotud strateegia tähendab võimalust valida vahendeid klassiprojektides kasutamiseks, õppijale sobivad viisid oskuste ja õpitu demonstreerimiseks, tööde esitamiseks, arutleda oma soovide üle ja valida, kuidas materjalidega ümber käia (Stefanou *et al.* 2004, lk 101). Antud strateegiat rakendades kujuneb õpilastes välja praktilisem pool ning kasvab isetegemise tahe. Kui on kätte antud õiged vahendid, millega töötada, ja tehtud piisavalt selgitustööd, kuidas neid vahendeid kasutada, siis on õpilastel lihtsam edaspidi ise hakkama saada. Huvijuhi tegevuses väljendub see näiteks õpilastele võimaluse andmises valida endale ise sobiv ülesanne ja sealjuures ka sobivad töövahendid sündmuse korraldamisel, piisava aja andmises tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks või laseb õpilastel esitada endale küsimusi, olles valmis neile ka kohe vastama.

**Kognitiivne** ehk tunnetuslik strateegia annab võimaluse vaagida probleemi lahendamise programmi üle või leida erinevaid vastuseid, erinevaid kogemusi jagada ning seeläbi oma lahenduskäike põhjendada, kasutada otsuste tegemiseks piisavalt aega, lahendada probleeme suveräänselt, hinnata oma vigu vajaliku toetava suunamisega, saada mõtterikast tagasisidet,

formuleerida isiklikke eesmärke või mugandada ülesandeid vastavalt oma huvidele, ideede üle vabalt arutleda, esitada küsimusi ja sõnastada oma mõtteid (Stefanou *et al.* 2004, lk 101). Tunnetuslik kategooria tundub olevat teistest strateegiatest kõige laiahaardelisem. Antud mõiste kirjeldusest lähtudes võib järeldada, et õpetaja peab sel juhul olema hea empaatiavõimega ja üsna kannatlik. Vastasel juhul ei ole eelnevalt nimetatud tegevuste õpilastele edasi andmisel mõtet. Huvijuhilt nõuab see valmisolekut õpilasi tunnustada hästi tehtud töö eest, ära kuulata nende mured ja rõõmud, nendega koos rõõmustada hästi õnnestunud ülesannete üle, julgustada iseseisvalt tegutsema jpm, mis on seotud õpilase tunnete ja emotsioonidega.

Organisatoorsete ja protseduuriliste tegevuste käigus autonoomsuse toetamise tulemusel võib juhtuda, et õpilase saavutused jäävad pinnapealseks. Sel juhul on tegevuse põhjuseks soov välja teenida teiste heakskiit. Kognitiivse autonoomsuse toetamine seevastu aitab õpilasel toimingusse süveneda ning õpilast kauemaks ajaks tegevusse haarata. Siis on õpilase peamiseks sooviks ülesannet mõista. (Stefanou *et al.* 2004, lk 101)

Kahjuks on vähe kindlaid empiirilisi andmeid, mis näitaksid, kuidas juhendajate valikud soodustavad või takistavad õpilaste enesejuhtimist. Paljudest teguritest, mis aitavad kaasa õpilase reageerimisele autonoomsetes õpikeskkondades, on võib-olla kõige vähem uuritud kontekstuaalseid või keskkonnaga seotud tegureid. 2000. aastal märkis Paul R. Pintrich (2000), et on selge vajadus kirjeldavate, etnograafiliste ja vaatlusuuringute järele, kuidas konteksti erinevad tunnused saaksid kujundada, hõlbustada ja takistada iseseisvat õppimist. See vajadus on endiselt jäänud püsima. Uuringud on näidanud, et õpilaste positiivne ettekujutus neile määratud ülesannetest ja juhendajate poolne autonoomsust toetav käitumine võivad viia sisemise motivatsiooni, eneseregulatsiooni, tajutud pädevuse, huvi, osaluse ja akadeemilise tulemuslikkuse suurenemiseni (VanderStoep, Pintrich and Fagerlin 1996; Noels, Clement and Pelletier 1999; Kaplan, Assor and Roth 2002), kuid seosed nende õpilaste arusaamade ja juhendajate valikute vahel klassi kujundamise ja keskkonna loomise osas jäävad ebaselgeks.

Antud kolme autonoomsust toetavat kategooriat, nagu on määratlenud Stefanou jt (2004), kasutati algselt kvalitatiivsete andmete tõlgendamise teoreetilise mudelina ja selleks, et seadistada kodeerimisprotokolli. Kuna esialgse analüüsi käigus leidsid teadlased ka palju

„kontrollivaid“ tegureid, siis lisati neljanda kategooriana kodeerimisprotokolli ka kontrollivat suhtlemisviisi käsitlev strateegia (vt tabel 2).

*Tabel 2. Autonoomsust toetavate strateegiate kategooriad ja kirjeldused koos kontrolliva strateegia ja kirjeldusega.*

Kategooria	Kirjeldus
Organisatoorne strateegia	Õpilane saab valida talle sobiva õppimiskeskonna - nt saab valida koostöö tegemiseks sobivad grupiliikmed, õppetöö tegemiseks sobiva asukoha ja istekoha, töö tegemise reeglid jms.
Protseduuriline strateegia	Õpilane saab valida talle sobiva meetodi töö tegemiseks- nt kuidas ta soovib demonstreerida oma projekte, oskusi, tegevusi, kuidas kasutada erinevaid materjale, ressursse jne.
Kognitiivne strateegia	Õpilane saab võimaluse oma õppimisprotsessi iseseisvalt juhtida - nt õpilane saab lahendada probleeme iseseisvalt, küsida küsimusi ja arvamusi jne.
Kontrolliv strateegia	Sündmused, mis takistavad õpilastel olemast nende käitumise põhjustajad- nt kehtestamine, valiku piiramine jms.

(Allikas: Koh & Frick 2010, lk 7)

Oma töös keskendun küll huvijuhi tegevuse uurimisele nendes kolmes (organisatoorne, protseduuriline ja kognitiivne) kategoorias, kuid võrdluseks toon välja ka kontrolliva strateegia.

**Kontrollivat** suhtlemisstrateegiat kasutav inimene on orienteeritud teda juhtivatele aspektidele, milleks on näiteks preemiad, tähtjad, struktuurid, ego kaasamised jt. Kõrgelt kontrollitud orientatsioon sõltub tõenäoliselt hüvedest või muudest juhtimisstrateegiatest ja võib olla on need paremini häälestatud sellele, mida teised nõuavad, mitte sellele, mida nad endale tahavad. (Deci & Ryan 1985)

Sääliku, Miku, Kripsi ja Kalki (2013, lk 83- 102) poolt läbi viidud uuringu tulemuste analüüsi põhjal selgus, et rangust ei saagi pidada päris vastandiks hoolivusele, sest isegi kui õpilaste poolt mõnede õpetajate puhul oli märgitud ka rangeid käitumisviise, siis reeglina kinnitasid need ka samade õpetajate hoolivat ja toetavat käitumist. Lisaks tuleb artiklist välja, et paljude autorite, kes on rõhutanud kontrolliva käitumisviisi tähtsust ning selle positiivset mõju õpitulemustele, uurimistulemustega on see kooskõlas.

Kontrollivat käitumisviisi on sageli seostatud ka näiteks välise tegutsemise motivatsiooniga ja mida peetakse sisemise motivatsiooni puhul vastuoluliseks (Vansteenkiste, Lens & Deci 2006). Deci ja Ryani (2002) tehtud uuringu tulemused on näidanud, et välised hüved, ähvardused karistustega, seatud eesmärgid, konkurents ja testimine kõrgete panuste peale olid mõned neist tüüpidest, mida tajuti kui “kontrollimine”. Seega, kontrolliv käitumisviis võib õpilastele mõjuda väga erinevalt, olenevalt sellest, kuidas õpetajaga läbi saadakse.

McCombsi ja Whisleri (1997) sõnul kulgeb õpilaste õppimine paremini klassikeskkonnas, kus õpetajal on õpilastega head omavahelised suhted, kuid samas toimib klassis õpetaja kontrolliva käitumise abil ka korra hoidmine. Selle tulemusel saavad õpilased õppida keskkonnas, mis on sõbralikult mugav ning distsipliini suhtes reguleeritud.

Alberto ja Troutmani (1999) sõnul on klassi juhtimise teemal tehtud uuringud näidanud, kui tähtsad on heade õpitulemusteni jõudmisel nii õpetajapoolsed selged korraldused kui tema visadus kontrolli saavutamise nimel. Järelikult on õpilaste puhul ilmne, et nad vajavad lisaks hoolivale ja toetavale suhtumisele ka mõningast karmidust ja normide kehtestamist.

Lepiku (2013, lk 97) sõnul aga ei ole sund ja rangus need, mis õpetaja käitumisviisidest võiksid jääda domineerima, vaid peaksid õpilastele olema tuntavad kui õppeprotsessi loomulik osa ning võimalusel väljenduma hoolimise ja toetamisena.

Siinkohal seamegi õpetajad valiku ette, kus neil tuleb endil aru saada, missugune nendepoolne käitumine mõjub õpilaste arengule positiivselt, nende autonoomsust toetavalt ja mis mitte. Kuid selleks on tarvis teha uurimistööd ja küsida õpilastelt nende arvamust, hinnangut selle kohta, kuidas nemad õpetaja käitumist tajuvad.

Oma töös uurimise alla võetud organisatoorse, protseduurilise ja kognitiivse strateegia alusel on varasemalt uuritud küll õpetajate käitumisviise, kuid teadaolevate andmete põhjal mitte kordagi huvijuhtide seisukohast lähtuvalt. Seepärast valisin oma uuritavaks nähtuseks õpilaste autonoomsust toetavad huvijuhi käitumisviisid, mille käigus, võrreldes enda seminaritöös tehtud uurimusega, said seekord ka huvijuhid ise enda käitumist hinnata.

### **3. ÕPILASTE JA NENDE HUVIJUHTIDE HINNANGUD HUVIJUHIPOOLSELE ÕPILASTE AUTONOOMSUST TOETAVATELE KÄITUMISVIISIDELE**

#### **3.1 Empiirilise uuringu eesmärk ja metoodika**

##### **Uurimuse eesmärk**

Uurimuse eesmärk oli kindlaks teha viie erineva Eesti üldhariduskooli 10.- 12. klasside õpilaste ja nende huvijuhtide hinnangud oma huvijuhi pedagoogilises tegevuses ilmnevatele käitumisviisidele. Täpsemalt leian vastused küsimustele: 1) Kuidas hindavad 10.- 12. klassi õpilased oma huvijuhi käitumisviise tema pedagoogilises tegevuses lähtudes õpilaste autonoomsust toetavatest strateegiatest? 2) Kuidas hindavad uurimise alla võetud õpilaste huvijuhid käitumisviise oma pedagoogilises tegevuses lähtudes õpilaste autonoomsust toetavatest strateegiatest? 3) Millised on õpilaste ja huvijuhtide hinnangute vahelised seosed?

##### **Populatsioon**

Populatsiooni moodustavad viies erinevas Eesti üldhariduskoolis õppivate 10.- 12. klasside õpilased ja nende huvijuhid. Antud populatsiooni kogumaht on  $N = 663$ . 10. klassides õpib kokku 223 õpilast, 11. klassides 208 õpilast, 12. klassides 207 õpilast ning huvijuhte on kokku 5 (igast koolist üks).

## **Valim**

Kasutasin oma uurimistöös kõikset valimit (Õunapuu 2014, lk 142) ehk võtsin uurimise alla populatsiooni kõik objektid ning mõõtsin teatud tunnuseid neis kõigis. Valimi mahuks osutus 67 õpilast ja 5 huvijuhti, kokku 72 inimest.

## **Meetod ja meetodi kirjeldus**

Koostasın kirjanduse põhjal loendi huvijuhi tegevuses esinevate võimalike käitumisviiside kohta, mis iseloomustavad autonoomsuse toetamist. Aluseks võtsin autonoomsust toetavad organisatoorsed, protseduurilised ja kognitiivsed strateegiad ning võrdluseks ja n.ö „jälgede segamiseks“ ka mõned kontrollivad tegevused.

Andmete kogumise meetodina kasutasin kirjalikku küsitlust. Küsimustiku (vt lisa 1) esitasin hindamiseks kõigile 10.- 12. klasside õpilastele, sest arvestades oma seminaritöö (Ots 2020) uurimustulemusi, siis selgus, et kõigi 6.- 9. klasside õpilaste jaoks ei ole veel antud teemaga seotud väited hindamiseks vanusekohased. Seevastu gümnaasiumiastme õpilased oskavad juba tunduvalt adekvaatsemad hinnanguid anda.

Peale selle esitasin sama küsimustiku ka nende 10.- 12. klasside õpilaste huvijuhtidele (vt lisa 2), et saada tagasisidet, kuidas huvijuhid iseenda käitumist hindavad. Selleks kohandasın õpilastele saadetud küsimustikus olevate väidete sõnastused huvijuhtidele suunatud vormis.

Kirjaliku küsitluse tegemiseks koostasın teatud arvu väiteid (kokku 40), mis iseloomustavad huvijuhi poolt õpilastele autonoomsust võimaldavaid käitumisviise. Käitumisviisid valisin välja suures osas Stefanou *et al.* (2004) artiklile toetudes, kus autorid kirjeldavad erinevate teadlaste teooriaid autonoomsuse toetamisel. Käitumisviise iseloomustavate väidete koostamisel lähtusin Lordi *et al.* (2010, lk 2) allikast, kus inglise keelses tabelis on välja toodud igat autonoomsust toetavat strateegiat iseloomustavad tunnused.

Autonoomsust toetavatele strateegiatele omaseid väiteid oli kokku 33. Ülejäänud 7 olid kontrollivat strateegiat kirjeldavad väited (numbritega 8, 12, 22, 26, 31, 36 ja 39), mida antud töös eraldi uurimise alla ei võetud. Need olid lisatud uuringusse objektiivsema tulemuse saamise mõttega.

Kognitiivset ehk tunnetuslikku strateegiat kirjeldasid küsitluses väited number 1, 3, 5, 7, 10, 14, 16, 17, 19, 21, 23, 27, 29, 33, 35, 37 ja 40. Organisatoorsest ehk korralduslikku strateegiat kirjeldasid väited number 6, 9, 11, 13, 15, 18, 24 ja 30. Protseduurilist ehk tegevustega seotud strateegiat kirjeldasid väited number 2, 4, 20, 25, 28, 32, 34 ja 38.

Et oleks lihtsam edastada ja õpilastel väiteid hinnata, koostasın küsitluse elektrooniliselt, kasutades Google vormi rakendust.

### **Ankeedi läbiviimise kirjeldus**

Küsitluse läbiviimiseks palusin abi viie erineva Eesti üldhariduskooli huvijuhilt. Eelnevalt tutvustasin neile oma uurimistöö eesmärgi ning küsisin luba küsitluse läbiviimiseks. Seejärel palusin elektrooniliselt koostatud küsitluse saata 10.- 12. klasside klassijuhatajatele, kes omakorda edastaksid need oma õpilastele täitmiseks. Lisaks saatsin eraldi küsitluse ka huvijuhtidele, mis oli neile suunatuna sõnastuse poolest sobivaks kohandatud. Küsitlusele vastamise periood jäi ajavahemikku 3. märts 2021 kuni 11. aprill 2021.

Järgmise sammuna õpilased hindasid küsitluses olevaid väiteid, lähtuvalt oma kooli huvijuhi käitumisviisidest, 5- pallilise Likerti skaala alusel, mille punktide tähendused on järgmised:

- 1- ei ole üldse omane meie huvijuhile;
- 2- ei ole eriti omane meie huvijuhile;
- 3- ei oska öelda;
- 4- on osaliselt omane meie huvijuhile;
- 5- käib täiesti meie huvijuhi kohta.

Niisamuti hindasid neile sobivaks kohandatud väiteid ka huvijuhid, lähtudes iseenda kui huvijuhi käitumisviisidest ning kasutades sama hindamismeetodit. 5- pallilise Likerti skaala alusel olevate punktide tähendused pisut erinesid õpilaste omadest järgmiselt:

- 1- ei ole üldse mulle kui huvijuhile omane
- 2- ei ole eriti mulle kui huvijuhile omane
- 3- ei oska öelda
- 4- on osaliselt mulle kui huvijuhile omane
- 5- käib täiesti minu kui huvijuhi kohta

Likerti skaala on kõige tihedamini kasutatav liitskaala, mille põhitunnuseks on keskpunkt- „ei oska öelda“. Selle abil mõõdetakse hoiakuid ja seda, kui tugevad need on. Likerti skaala on oma nime saanud ameeriklasest pedagoogi ja organisatsioonipsühholoogi Rensis Likerti (1903-1981) järgi. (Õunapuu 2014, lk 166)

### **Analüüsi iseloomustus**

Andmete analüüsimiseks kasutasin kirjeldava statistika meetodit. Kirjeldava statistika eesmärk on andmeid organiseerida ning andmestikus olev informatsioon kompaktselt ja ülevaatlikult esitada. See statistika pakub meetodeid kogutud andmete kirjeldamiseks ning andmetest kokkuvõtte tegemiseks. Erinevad kirjeldavad statistikud esitatakse arvudena, mis iseloomustavad tunnuse jaotust ja omadusi. (Õunapuu 2014, lk 184)

Käesoleva töö kvantitatiivse analüüsi tulemused näevad ette vastuste aritmeetilist keskmist, standardhälvet, moodi ja korrelatsiooni. Esimesena arvutasin välja aritmeetilise keskmise analüüsi tulemuste põhjal saadud vastustest. Aritmeetiliseks keskmiseks nimetame keskväärtuse hinnangut, mis on nähtuse kõigi väärtuste summa ja objektide arvu jagatis (Hiob 1995, lk 22).

Teisena leidsin standardhälbe ehk tunnusliku erinevuse üldisest keskmisest, mis näitab, kui palju vastused erinevad keskmisest tulemusest antud populatsiooni puhul. Standardhälve



iseloomustab rea elementide asetsemist keskväärtuse suhtes. See on positiivne ruutjuur üksikväärtuste ja aritmeetilise keskmise vaheliste hälvete ruutude summast, mis on jagatud elementide arvu või sellest ühe võrra väiksema arvuga. (Roomets 2003, lk 35)

Kolmandaks leidsin moodi ehk kõige sagedamini esineva elemendi. Mood liigitub asendikeskmiste hulka, mida nimetatakse kõige tüüpilisema elemendi väärtuseks. (Roomets 2003, lk 33)

Neljandaks leidsin korrelatsiooni ehk seosed õpilaste ja huvijuhtide uurimistulemuste vahel-millised hinnangud langevad rohkem kokku, millised vähem ja milliste vahel seos puudub. Korrelatsiooniks nimetatakse tunnustevahelisi seoseid, mida uuritakse statistilise analüüsi meetodi abil (Õunapuu 2014, lk 192). Seose tugevuse iseloomustamiseks lähtusin korrelatsioonikordaja arvulise väärtuse kokkuleppelistest piiridest (Anissimov 2017).

Küsitlustes hinnatud väidete vastused kogusin kokku ning organiseerisin andmesüsteemi. Vastuste statistiliseks analüüsimiseks kasutasin Excel'i programmi.

## **3.2 Empiirilise uuringu tulemused**

Käesolevas peatükis toon eraldi alapeatükkidena välja uuringus osalejad ning uurimisküsimustest lähtuvalt väljavõtted gümnaasiumi õpilaste ja huvijuhtide hinnangute analüüsi tulemustest.

### **3.2.1 Uuringus osalejad**

Küsitlusele vastasid 10.- 12. klassi õpilased viiest erinevast Eesti üldhariduskoolist (Kuressaare Gümnaasium, Iisaku Gümnaasium, Saku Gümnaasium, August Kitzbergi nimeline Gümnaasium ja Tallinna Prantsuse Lütseum). Samasuguse sisuga aga huvijuhtidele suunatud

küsitlusele vastasid nende õpilaste huvijuhid. Täpsema ülevaate uuringus osalejatest olen esitanud tabelis (vt tabel 3).

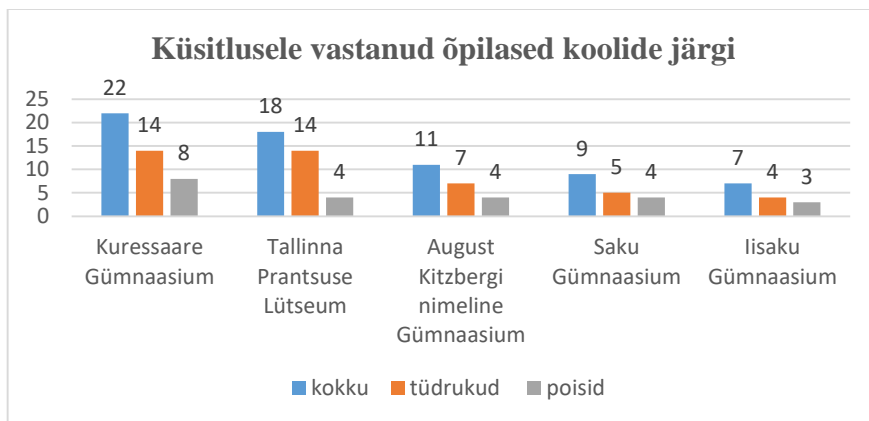
*Tabel 3.* Küsitluses osalenute ja küsitlusele vastanute arvud.

Küsitluses osalenute arv/ Küsitlusele vastanute arv		Kuressaare Güm.	Iisaku Güm.	Saku Güm.	August Kitzbergi nim. Güm.	Tallinna Prantsuse Lütseum	KOKKU
10. klassi õpilased	T	54/ 5	7/ 1	12/ 1	14/ 5	40/ 11	127/ 23
	P	47/ 3	9/ 1	10/ 1	6/ 0	24/ 1	96/ 6
	K	101/ 8	16/ 2	22/ 2	20/ 5	64/ 12	223/ 29
11. klassi õpilased	T	45/ 4	8/ 3	15/ 3	5/ 1	45/ 1	118/ 12
	P	40/ 1	12/ 0	8/ 2	8/ 3	22/ 1	90/ 7
	K	95/ 5	20/ 3	23/ 5	13/ 4	67/ 2	208/ 19
12. klassi õpilased	T	55/ 5	0/ 0	12/ 1	11/ 1	34/ 2	102/ 9
	P	43/ 4	11/ 2	15/ 1	8/ 1	28/ 2	105/ 10
	K	98/ 9	11/ 2	27/ 2	19/ 2	62/ 4	207/ 19
Õpilasi kokku	T	154/ 14	17/ 4	39/ 5	30/ 7	119/ 14	359/ 44
	P	140/ 8	30/ 3	33/ 4	22/ 4	74/ 4	299/ 23
	K	294/ 22	47/ 7	72/ 9	52/ 11	193/ 18	658/ 67
Huvijuhid (naissoost)		1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 1	1/ 1	5/ 5
T- tüdrukud; P- poisid; K- kokku							

Uuringu tulemustest selgus, et kokku on nendes koolides 10.- 12.klassi õpilasi 658. Nendest vastanuid oli 67 õpilast (~ 10%). Poisse oli vastanute seas kokku 23 (~ 8% 299-st) ja tüdrukuid 44 (~ 12% 359-st). Protsentuaalselt oli vastanute seas poisse 34% ja tüdrukuid 66%. Sellest järeldub, et vastajate seas oli tüdrukuid poistest üle 50% rohkem.

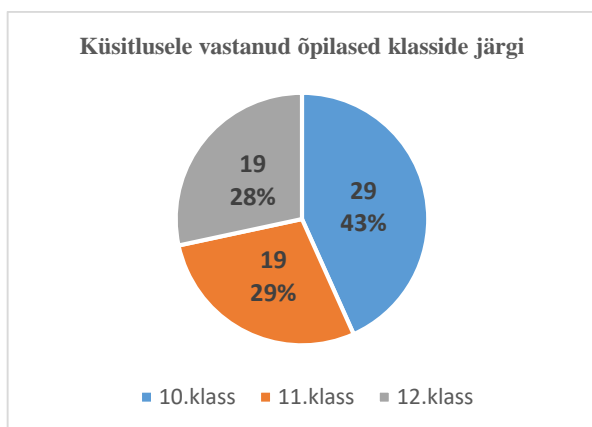
Kõige rohkem oli vastanute seast Kuressaare Gümnaasiumi õpilasi, kokku 22 (~ 33%). Järgmisena Tallinna Prantsuse Lütseumist, kokku 18 õpilast (~ 27% 67-st). Seejärel August

Kitzbergi nimelisest Gümnaasiumist, kokku 11 õpilast (~ 16% 67- st) ning tema järel Saku Gümnaasiumist, kokku 9 õpilast (~ 13% 67- st). Kõige vähem vastajaid oli Iisaku Gümnaasiumist, kokku 7 õpilast (~ 10%).



*Joonis 1. Küsitlusele vastanud õpilaste arvud koolide järgi.*

Kokku oli 10. klassidest vastajaid 29 õpilast (~ 13% 223-st 10.klassi õpilasest). 11. ja 12. klassidest oli vastajaid võrdselt, kummaski kokku 19 õpilast (~ 9% 208-st 11.klassi õpilasest ja ~ 9% 207-st 12.klassi õpilasest). Huvijuhte oli vastanute seas igast koolist 1, kokku 5 (100%).

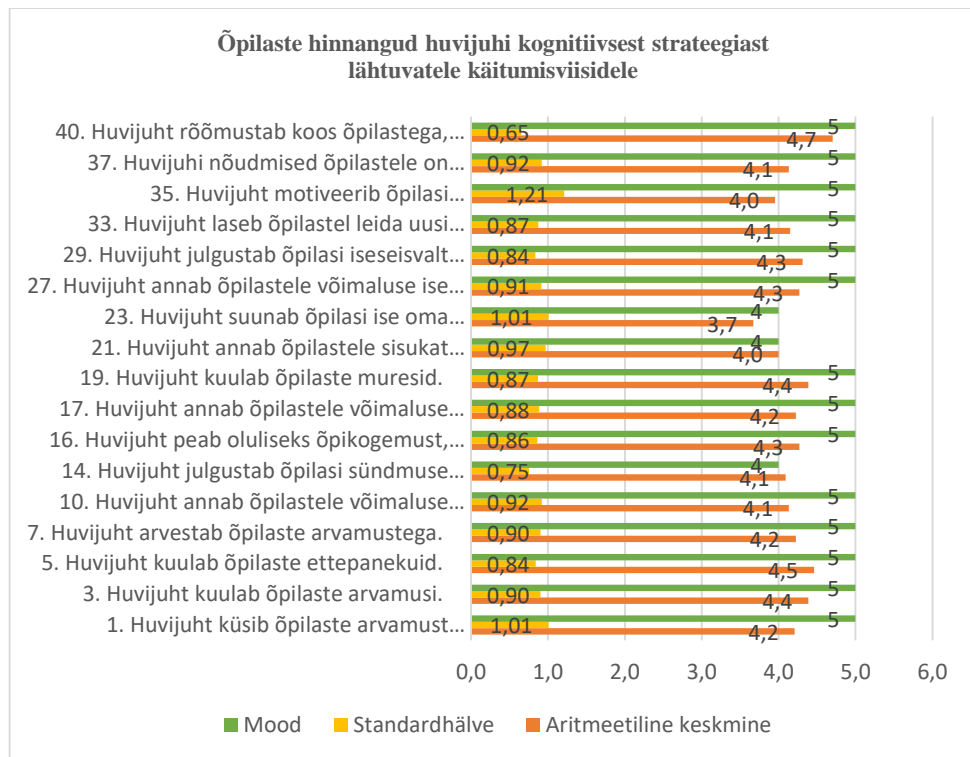


*Joonis 2. Küsitlusele vastanud õpilaste osakaal klasside järgi.*

### 3.2.2 Gümnaasiumiõpilaste hinnangud oma huvijuhtide käitumisviisidele

#### Hinnangud kognitiivsetele strateegiatele

Vaatlen kõigepealt õpilaste hinnanguid huvijuhi käitumisviisidele **kognitiivsest strateegiast** lähtuvalt (vt lisa 3; Joonis 3).



Joonis 3. Õpilaste hinnangud huvijuhi kognitiivsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele.

Aritmeetiliste keskmiste leidmisel selgus, et kõige positiivsemalt (4,7) hindasid õpilased väidet nr 40 *Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub*. Seda tõestavad ka standardhälve (0,65), mis oli võrreldes teiste väidetega keskmisest kõige väiksema hajuvusega, ning mood (5) ehk kõige populaarsem hinnang. Sellest saab teha järelduse, et õpilaste arvates läheb huvijuhile korda nende heameel, sest õpilaste eduelamus võib tähendada ka huvijuhile oma töös õnnestumist. Veel hinnati positiivselt (4,5) ka väidet nr 5 (*Huvijuht kuulab õpilaste ettepanekuid*) ja tema järel (4,4) väidet nr 3 (*Huvijuht kuulab õpilaste arvamusi*). See viitab

asjaolule, et õpilaste silmis on nende huvijuht hea kuulaja, avatud õpilaste ideedele ja arvamustele.

Üle nelja palli (4,3) on õpilased hinnanud veel ka väiteid nr 16, 27 ja 29 (*Huvijuht peab oluliseks..., annab..., julgustab...*), millest võib välja lugeda, et huvijuht osaliselt väärtustab õpilaste õpikogemust, julgustab neid iseseisvalt tegutsema ning otsustama. Väited nr 1, 7 ja 17 (*Huvijuht küsib..., arvestab..., annab õpilastele võimaluse...*) on saanud samuti ühesuguse keskmise väärtuse (4,2) ning arvestades nende väidete moodi (5), siis õpilaste hinnanguil huvijuht annab neile võimaluse probleeme iseseisvalt lahendada ning küsib ja võtab arvesse nende arvamusi sündmuste korraldamisel.

Kõige negatiivsema hinnangu aritmeetilise keskmise (3,7) järgi on saanud väide nr 23- *Huvijuht suunab õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima*. Arvestades antud väite standardhälvet (1,01) ja moodi (4), siis saame teha järelduse, et osade õpilaste hinnanguil huvijuht osaliselt suunab õpilasi oma tegevust hindama, analüüsima, kuid on ka neid, kes arvavad vastupidi. Vaadeldes hinnanguid eraldi, koolide järgi, siis on näha arvamusi ühest äärmusest teise, kuid keskmist varianti (3) olid valinud väga vähesed neist. See näitab võimalust, et õpilastele on arusaadav väite sisu, kuid huvijuhi käitumist tõlgendatakse erinevalt. Võimalik, et see on tingitud sellest, kui palju keegi õpilastest on huvijuhiga kokku puutunud, temaga koostööd teinud, mille põhjal üldse oleks võimalik adekvaatselt hinnata.

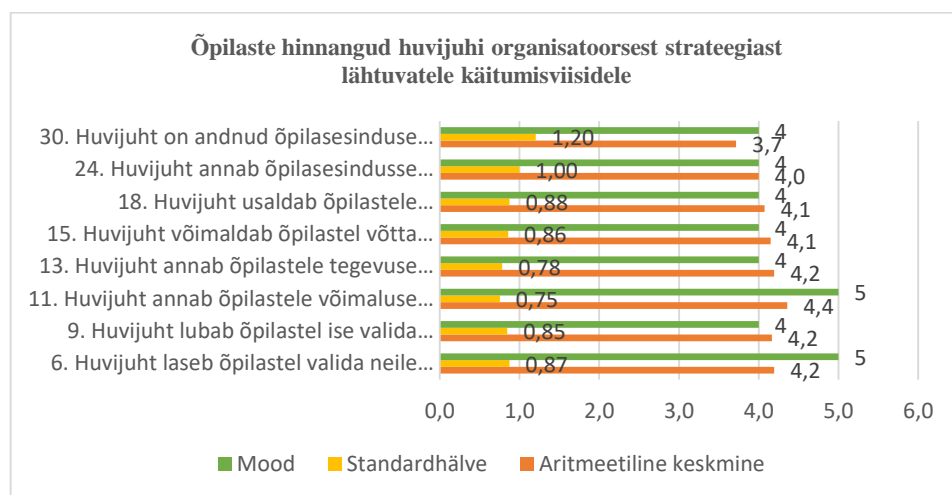
Analüüsides õpilaste hinnanguid eraldi, koolide järgi, siis selgus, et keskmisest kõige suurema hajuvusega hinnangud on tulnud Tallinna Prantsuse Lütseumi õpilastelt. Seda näitavad 35. väite standardhälve (1,4), 1., 3., 10., 16., 17., 19., 21., 23., 27. ja 37. väite standardhälbed (1,2), 5., 7. ja 29. väite standardhälbed (1,1) ning 33. ja 40. väite standardhälbed (1). Teen selle põhjal järelduse, et võrreldes teiste koolidega lähevad Tallinna Prantsuse Lütseumi õpilaste arvamused rohkem lahku ja see viitab võimalikule asjaolule, et nende huvijuht on võrreldes teistega pisut muutlikuma käitumisviisiga.

Võttes kokku õpilaste hinnangute analüüsi tulemused kognitiivsetele strateegiatele, siis sain teada, et kõige rohkem on huvijuhile omane käitumisviis rõõmustada koos õpilastega, kui miski

hästi õnnestub ning kuulata õpilaste arvamusi ja ettepanekuid. Kõige vähem on õpilaste hinnanguil huvijuhtidele omane käitumisviis suunata õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima. Analüüsides hinnanguid eraldi, koolide järgi, siis olid võrreldes teiste koolidega kõige huvitavamad Tallinna Prantsuse Lütseumi õpilaste keskmisest suurema hajuvusega hinnangud ja seda läbivalt kõikide väidete osas.

## Hinnangud organisatorsetele strateegiatele

Järgmisena analüüsin õpilaste hinnanguid huvijuhi **organisatoorsest strateegiast** lähtuvatele käitumisviisidele (vt lisa 4; Joonis 4).



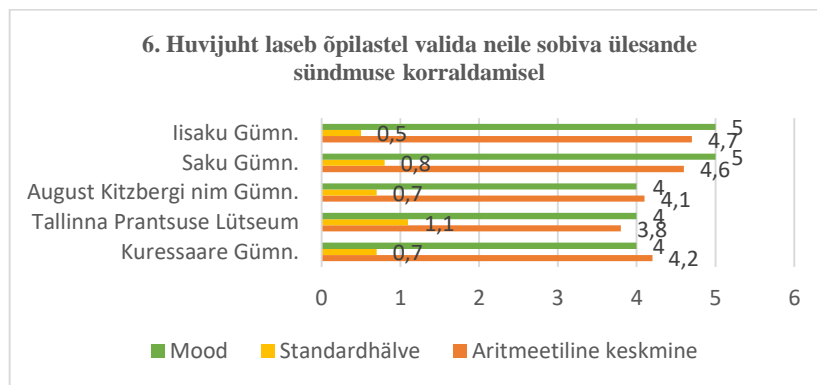
Joonis 4. Õpilaste hinnangud huvijuhi organisatoorsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele.

Aritmeetiliste keskmiste analüüsimisel selgus, et kõige positiivsemalt (4,4) hindasid õpilased väidet nr 11 - *Huvijuht annab õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid*. Seda kinnitavad ka standardhälve (0,75), mis oli võrreldes teiste väidetega keskmisest kõige väiksema hajuvusega, ning mood (5). Järelikult võib olla huvijuhile tähtis, et koostöö õpilastega vabalt sujuks ning õpilased tajuvad seda. Väited nr 6, 9 ja 13 (*Huvijuht laseb..., lubab..., annab...*) on saanud hinnangute keskmise järgi sama tulemuse (4,2). See tähendab, et suurema osa õpilaste arvamuse kohaselt huvijuht osaliselt annab neile aega ja

vabadust sündmuse korraldamisel, laseb valida, missugust ülesannet õpilane soovib enda peale võtta ja kellega koos hakkab seda täitma.

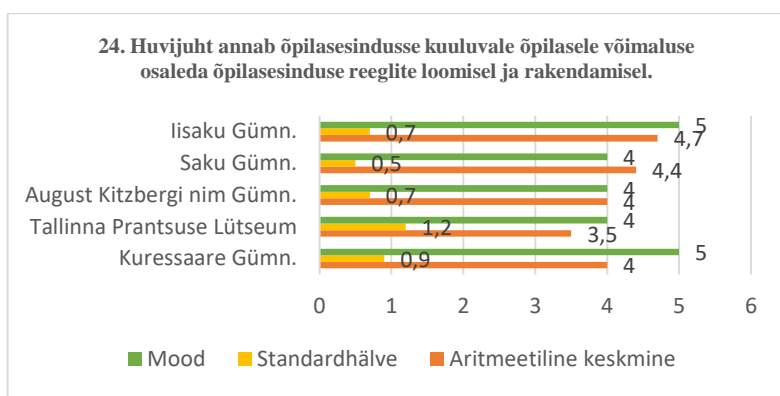
Kõige negatiivsema hinnangu aritmeetilise keskmise (3,7) järgi on saanud väide nr 30- *Huvijuht on andnud õpilasesinduse liikmetele ülesande edastada pärast igat õpilasesinduse koosolekut seal saadud infot edasi oma klassile*. See viitab võimalusele, et paljud õpilased ei oska öelda, kas antud väide on nende huvijuhile omane või mitte. Arvestades keskmisest suurema hajuvusega standardhälvet (1,2), siis on osad õpilased olnud eriarvamusel, kas nende huvijuht annab õpilasesindusele ülesande koosolekul saadud infot klassile edastada või mitte. Mood (4) näitab, et suurem osa õpilastest on hinnanud, et see väide on osaliselt nende huvijuhile omane. See viitab asjaolule, et huvijuht ei pruugi seda ülesannet õpilastele pärast igat koosolekut anda või ta pole lihtsalt pidanud vajalikuks sellele suuremat tähelepanu pöörata.

Väite nr 6 (*Huvijuht laseb õpilastel valida neile sobiva ülesande sündmuse korraldamisel*) standardhälve on võrreldes 9. ja 13. väitega keskmisest kõige suurema hajuvusega (0,87) ja mood (5) näitab, et enamus õpilaste hinnanguil huvijuht laseb neil ise valida sobiva ülesande sündmuse korraldamisel. Analüüsisides õpilaste hinnanguid samadele väidetele eraldi, koolide järgi, siis kajastub antud mood (5) vaid Saku Gümnaasiumi ja Iisaku Gümnaasiumi õpilaste hinnangutes. Ülejäänud kolme kooli (Kuressaare Gümnaasium, Tallinna Prantsuse Lütseum ja August Kitzbergi nimeline Gümnaasium) hinnangute mood (4) näitab, et 6. väide on vaid osaliselt nende huvijuhile omane ning võttes aluseks veel ka standardhälbed, siis keskmisest kõige suurema hajuvusega (1,1) on Tallinna Prantsuse Lütseumi õpilaste hinnangud.



Joonis 5. Õpilaste hinnangud koolide järgi väitele nr 6.

Väite nr 24 (*Huvijuht annab õpilasesindusse kuuluvale õpilasele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel*) täpsemal uurimisel, arvestades tulemusi koolide järgi, selgus taaskord erinevus Tallinna Prantsuse Lütseumi õpilaste hinnangute põhjal ehk need olid märgatavalt negatiivsemad kui teiste koolide õpilaste omad. Seda kinnitab ka standardhälbe (1,2) keskmisest suurem hajuvus, mis väljendab õpilaste lahkavumusi. See näitab võimalust, et on huvijuhte, kelle puhul võib esineda teistega võrreldes käitumisviisides teatud erinevusi ja sellele asjaolule viitavad ka väidete nr 6 ja 24 analüüsi tulemused.



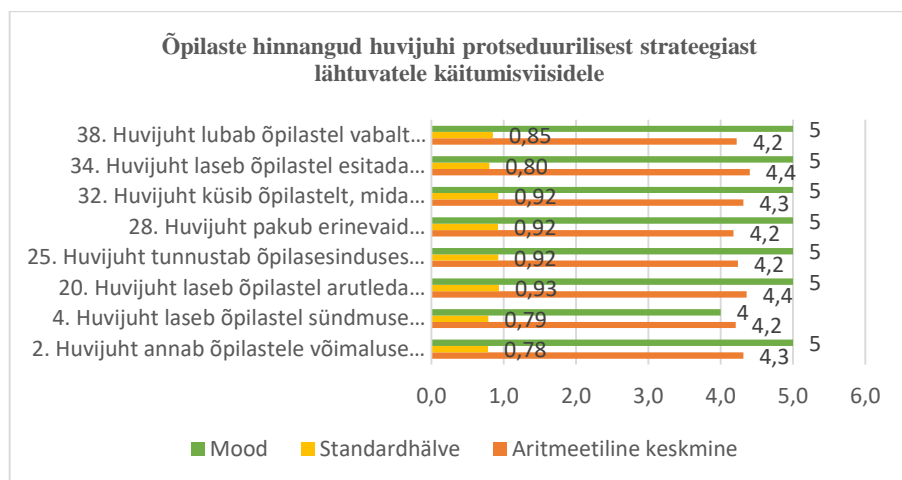
Joonis 6. Õpilaste hinnangud koolide järgi väitele nr 24.

Võttes kokku õpilaste hinnangute analüüsi tulemused organisatorsetele strateegiatele, siis sain teada, et kõige omasem käitumisviis huvijuhile on anda õpilastele võimalus koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid. Kõige vähem omasem käitumisviis huvijuhile on anda õpilasesinduse liikmetele ülesandeks pärast igat koosolekut edastada seal saadud info oma klassile. Analüüsides hinnanguid eraldi, koolide järgi, siis olid võrreldes teiste koolidega kõige huvitavamad taaskord Tallinna Prantsuse Lütseumi õpilaste hinnangud, mille analüüsimisel selgus, et õpilased on kõige rohkem eriarvamusel, kas huvijuht annab neile võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel ning laseb valida sobiva ülesande sündmuse korraldamisel või mitte.



## Hinnangud protseduurilistele strateegiatele

Nüüd aga vaatleme õpilaste hinnanguid huvijuhi **protseduurilisest strateegiast** lähtuvatele käitumisviisidele (vt lisa 5; Joonis 7).



Joonis 7. Õpilaste hinnangud huvijuhi protseduurilisest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele.

Analüüsid aritmeetilisi keskmisi, siis kõige positiivsema tulemuse (4,4) said väited nr 20 ja 34 (*Huvijuht laseb õpilastel arutleda..., esitada küsimusi...*). See tähendab, et õpilaste hinnanguil huvijuht toetab nende omavahelisi arutelusid ning on avatud küsimusteks ja neile vastamiseks. Nende järel on positiivsema tulemuse (4,3) saanud ka väited nr 2 ja 32 (*Huvijuht annab..., küsib...*), kuid standardhälvete (0,78 ja 0,92) järgi on õpilased tunduvalt rohkem eriarvamusel, kas huvijuht küsib õpilastelt nende soovide kohta, kui selles, kas ta laseb õpilastel ennast sündmuse loomises proovile panna. Ülejäänud väidete nr 4, 25, 28 ja 38 (*Huvijuht laseb..., tunnustab..., pakub..., lubab...*) aritmeetiline keskmine (4,2) on ühtlasi ka kõige negatiivsem tulemus võrreldes teistega.

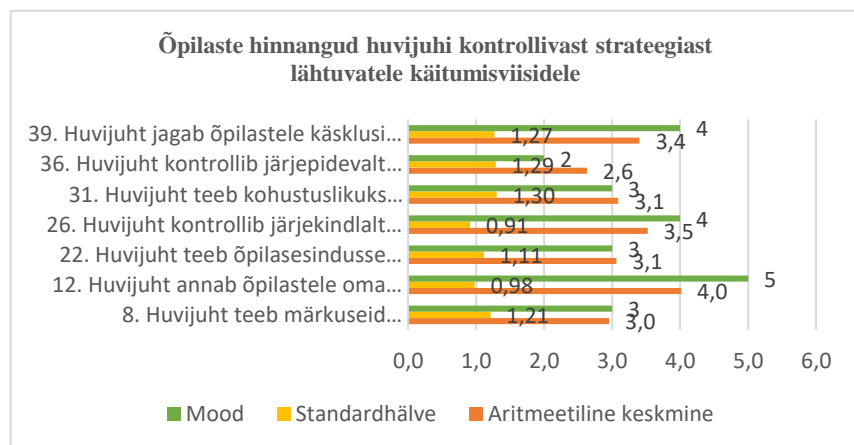
Keskmisest kõige suurema hajuvusega standardhälve (0,93) on väitel nr 20- *Huvijuht laseb õpilastel arutleda oma soovide üle*. Kui antud väite aritmeetilise keskmise (4,4) alusel võis teha järelduse, et huvijuht osaliselt laseb õpilastel oma soove teistega jagada, siis standardhälve viitab asjaolule, et nende seas võib olla ka neid õpilasi, kelle arvamusel kohaselt huvijuht ei anna eriti või üldse neile võimalust oma soovide üle arutleda.

Kõige kõrgema hinnangu saanud väidete mood (5) oli nendest enamusel. Seepärast pean vajalikuks välja tuua vaid väite nr 4- *Huvijuht laseb õpilastel sündmuse korraldamisel valida endale sobivad töövahendid*. Antud väite moodi (4), aritmeetilist keskmist (4,2) ja ka keskmisest üsna väikese hajuvusega standardhälvet (0,79) arvestades on alust arvata, et suurema osa õpilaste hinnanguil huvijuht vaid osaliselt laseb neil sündmuse korraldamisel sobivad töövahendid valida. Siinkohal on võimalus, et päris kõiki töövahendeid, mille kasutamise osas õpilased soovi avaldavad, huvijuht ei halda või ei taha õpilastele vastutust anda.

Võttes kokku õpilaste hinnangute analüüsi tulemused protseduurilistele strateegiatele, siis sain teada, et kõige omasem käitumisviis huvijuhile on toetada õpilaste omavahelisi arutelusid ning olla avatud küsimusteks ja neile vastamiseks. Kõige vähem omasem käitumisviis huvijuhile on lasta õpilastel sündmuse korraldamisel valida endale sobivad töövahendid. Need viitavad asjaolule, et huvijuht küll toetab õpilasi, kuid samas pole kindel, kas õpilased oskaksid valida sündmuse korraldamiseks sobivaid töövahendeid ning neid otstarbekalt kasutada.

## Hinnangud kontrollivatele strateegiatele

Uuringu objektiivsuse huvides esitasin ka mõned autonoomsuse toetusele vastandlikud ehk **kontrollivale strateegiale** omaseid väiteid (vt lisa 6; Joonis 8).



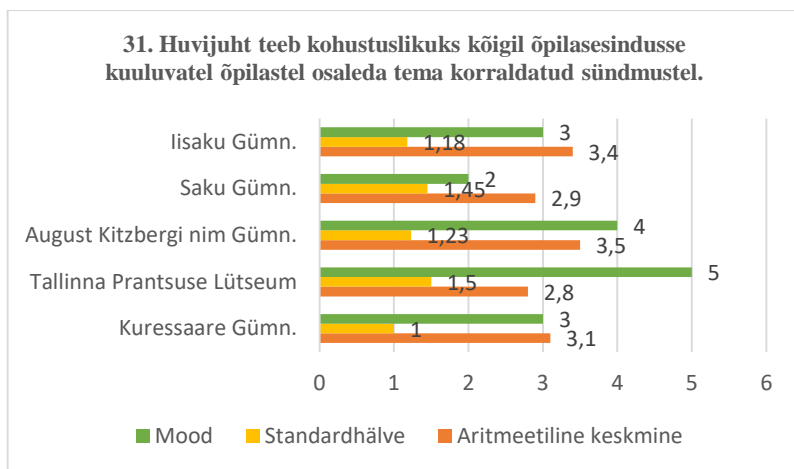
Joonis 8. *Õpilaste hinnangud huvijuhi kontrollivast strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele.*

Õpilaste hinnangud kontrollivatele käitumisviisidele olid võrreldes eelnevatega hoopis teised. Kõige kõrgema hinnangu (4) aritmeetiliste keskmiste analüüsimisel sai väide nr 12- *Huvijuht annab õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ettenähtud ajal ja eesmärgil*. Sisu kirjeldusest lähtuvalt annab õpilaste hinnanguil huvijuht osaliselt neile töövahendeid vabalt kasutamiseks. Moodi (5) järgi on suurem osa õpilasi arvamusel, et antud käitumisviis käib täiesti nende huvijuhi kohta. Standardhälve (0,98) on võrreldes teiste väidetega keskmisest väiksema hajuvusega. Analüüsi tulemused viitavad võimalikule asjaolule, et huvijuht hoiab enda töövahendeid ja peab oluliseks ka õpilaste oskust nendega ümber käia.

Kõige madalama tulemuse (2,6) sai aritmeetiliste keskmiste analüüsimisel väide nr 36- *Huvijuht kontrollib järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist*. Kirjelduse põhjal on tegemist käitumisviisiga, mis õpilaste hinnanguil ei ole eriti nende huvijuhile omane. Seda kinnitab ka väite mood (2). Arvestades antud väite standardhälbe (1,29) keskmisest suuremat hajuvust, siis õpilaste arvamused lähevad osaliselt lahku, kas huvijuht kontrollib järjepidevalt õpilaste huviringides osalemist või mitte. See näitab võimalust, et huvijuht enamasti ei pea vajalikuks õpilaste huviringides käimist eraldi kontrollida ja usaldab selle ülesande ringijuhendajate kätte.

Analüüsides ja omavahel võrreldes kontrollivat käitumisviisi iseloomustavate väidete moode, siis on näha mõningaid erinevusi. Kõige rohkem kõrgema hinnangu (5) saanud väite nr 12 ja kõige rohkem madalama hinnangu (2) saanud väite nr 36 kohta olen juba eespool analüüsi tulemusi kirjeldanud. Nendest järgmisena tooksin välja väite nr 39 (*Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks*), mida suurem osa õpilastest on samuti kõrgemalt hinnanud (4). Analüüsides väite aritmeetilist keskmist (3,4) ja keskmisest suurema hajuvusega standardhälvet (1,27), siis kohati lähevad õpilaste arvamused lahku. Kui suurem osa arvab, et huvijuht jagab osaliselt neile ülesannete täitmiseks käsklusi, siis on ka neid, kes ei oska öelda. See võib viidata sellele, et õpilased saavad käskluse mõistest erinevalt aru. Need, kes puutuvad rohkem huvijuhiga kokku, oskavad antud väidet ka adekvaatsemalt hinnata.

Analüüsides õpilaste hinnanguid eraldi, koolide järgi, siis pean oluliseks tuua välja väite nr 31 (*Huvijuht teeb kohustuslikuks kõigil...*) analüüsi tulemused (vt Joonis 9).



Joonis 9. Õpilaste hinnangud koolide järgi väitele nr 31.

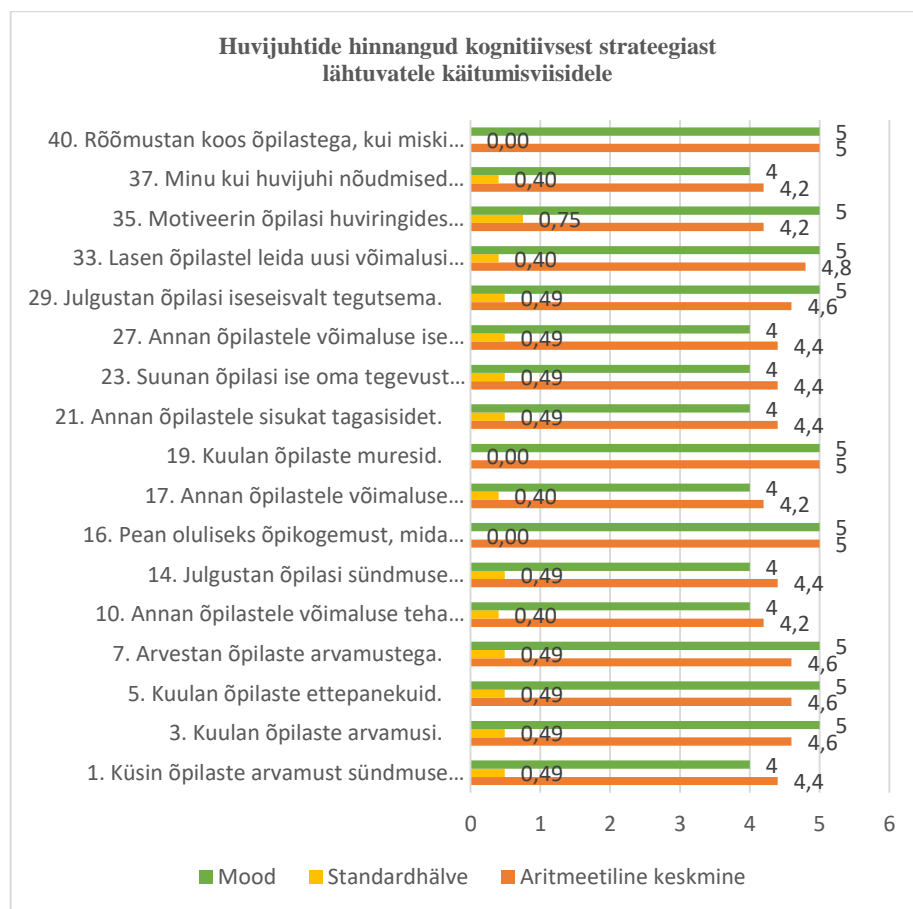
Antud väite hinnangute analüüsist on näha väga palju erinevusi ja sellest on tingitud ka standardhälvete keskmisest suuremad hajuvused. Neist kõige suurema hajuvusega (1,5) on Tallinna Prantsuse Lütseumi õpilaste hinnangud oma huvijuhile. Seda näitab ka moodi (5) ja aritmeetilise keskmise (2,8) vaheline erinevus. Järelikult on selle kooli õpilased eriarvamusel, kas väide nr 31 käib nende huvijuhi kohta või mitte. Vaadates keskmisest kõige väiksema hajuvusega (1) standardhälvet, siis Kuressaare Gümnaasiumi õpilaste hinnanguil, võttes arvesse ka moodi (3) ja aritmeetilist keskmist (3,1), ei oska suurem osa õpilastest öelda, kas antud väide käib nende huvijuhi kohta või mitte. See viitab asjaolule, et mõlema kooli puhul on ilmselt vastanute seas vähe neid õpilasi, kes õpilasesindusse kuuluvad, sest vastasel juhul õpilased teaksid, missugused reeglid huvijuht õpilasesinduses on kehtestanud ning hindaksid ühtemoodi.

Võttes kokku õpilaste hinnangute analüüsi tulemused kontrollivatele strateegiatele, siis sain teada, et kõige omasem käitumisviis huvijuhile on anda õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ettenähtud ajal ja eesmärgil. Kõige vähem omasem käitumisviis on kontrollida järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist. Analüüsides õpilaste hinnanguid eraldi, koolide järgi, siis on oluline välja tuua huvijuhi käitumisviis teha kohustuslikuks kõikidel õpilasesinduse liikmetel osaleda tema korraldatud sündmustel, sest selle puhul oli kõige rohkem eriarvamusi, eriti Tallinna Prantsuse Lütseumi õpilaste seas. See näitab võimalust, et vastanute seas on olnud vähe neid, kes on teadlikud õpilasesinduse reeglitest.

### 3.2.3 Huvijuhtide hinnangud oma käitumisviisidele

#### Hinnangud kognitiivsetele strateegiatele

Järgnevalt vaatlen huvijuhtide hinnanguid nende käitumisviisidele **kognitiivsest strateegiast** lähtuvalt (vt lisa 7; Joonis 10).



Joonis 10. Huvijuhtide hinnangud kognitiivsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele.

Aritmeetiliste keskmiste leidmisel selgus, et kõige positiivsemalt (5) hindasid huvijuhid väiteid nr 16, 19 ja 40 (*Pean oluliseks ..., kuulan ..., rõõmustan ...*). Väidete sisu lugedes on huvijuhid ühel meelel ja peavad kõige olulisemaks õpilaste läbi tegevuste saadud õpikogemust. Nad kuulavad õpilaste muresid ning rõõmustavad koos nendega, kui midagi hästi õnnestub. See

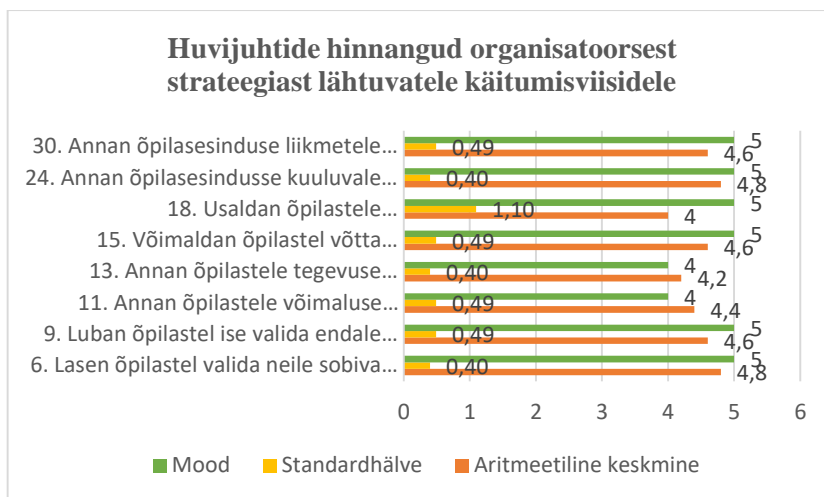
näitab võimalust, et huvijuhtidele läheb korda, kuidas õpilastel läheb. Veel on aritmeetiliste keskmiste järgi positiivsema hinnangu (4,8) saanud väide nr 33- *Lasen õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks*. Väite sisu põhjal teen järelduse, et huvijuhid pooldavad innovaatilisi lahendusi ning peavad oluliseks õpilaste eneseteostust.

Aritmeetiliste keskmiste järgi kõige madalama hinnangu (4,2) said väited nr 10, 17 ja 37 (*Annan õpilastele võimaluse teha ..., probleeme ..., minu kui huvijuhi nõudmised ...*). Lugeses nende sisu, siis huvijuhtide hinnanguil annavad nad osaliselt õpilastele võimaluse iseseisvaid valikuid teha, probleeme lahendada ning kõik nõudmised õpilastele esitanud selgelt ja eesmärgipäraselt. Sellest võib teha võimaliku järelduse, et huvijuhid küll toetavad õpilaste iseseisvust, kuid mitte päris alati, vaid teatud olukordades.

Võttes kokku huvijuhtide hinnangute analüüsi tulemused kognitiivsetele strateegiatele, siis sain teada, et huvijuhtide endi arvates on neile kõige omasemad käitumisviisid pidada oluliseks õpilaste õpikogemust, kuulata nende muresid ja rõõmustada koos nendega, kui miski hästi õnnestub. Kõige vähem neile omased käitumisviisid on anda õpilastele võimalus teha iseseisvaid valikuid, probleeme iseseisvalt lahendada ning esitada kõik oma nõudmised selgelt ja eesmärgipäraselt. Minu jaoks oli huvitav see, et paljude väidete hindamisel olid huvijuhid positiivselt ühel meelel ja see näitab võimalust, et nende käitumisviis on kognitiivsest strateegiast lähtudes üsnagi õpilaste autonoomsust toetav.

### **Hinnangud organisatorsetele strateegiatele**

Nüüd vaatame huvijuhi **organisatorsest strateegiast** lähtuvaid käitumisviise ja neid iseloomustavate väidete hinnanguid huvijuhtide poolt (vt lisa 8; Joonis 11).



*Joonis 11. Huvijuhtide hinnangud organisatoorsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele.*

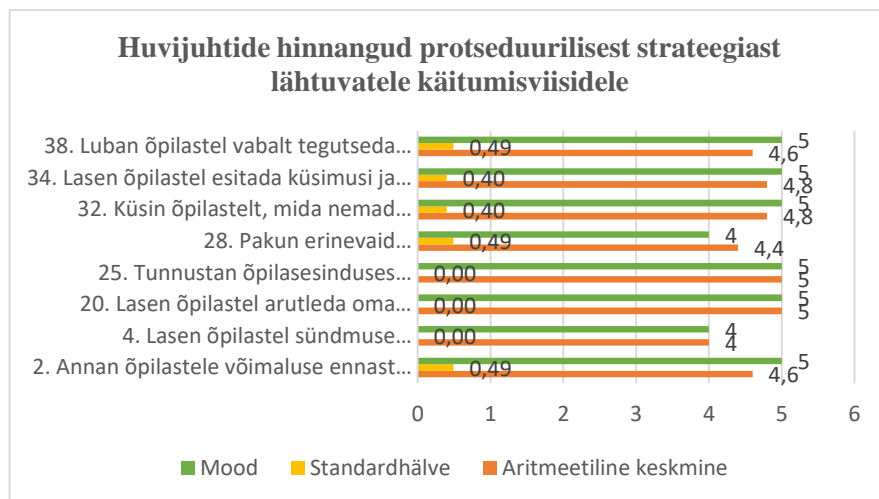
Aritmeetiliste keskmiste analüüsimisel selgus, et kõige positiivsema hinnangu (4,8) said väited nr 6 ja 24. Nende sisu kirjeldusi lugedes (*Lasen õpilastel valida..., annan õpilasesindusse kuuluvale...*) saame teha järelduse, et huvijuhtide hinnanguil lasevad nad osaliselt õpilastel valida sündmuse korraldamisel neile sobiva ülesande ning osaleda õpilasesinduse reeglite loomisprotsessis. See näitab võimalust, et huvijuht paljudel juhtudel usaldab õpilaste iseseisvaid valikuid ja ettepanekuid õpilasesinduse paremaks toimimiseks.

Analüüsides aritmeetiliste keskmiste negatiivsemaid tulemusi, toon neist kõige madalama hinnangu (4) saanuna välja väite nr 18- *Usaldan õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid*. Sisu kirjelduse põhjal tähendab see seda, et huvijuht osaliselt annab õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid. See viitab võimalusele, et huvijuhid on saavutanud vaid osade õpilastega niivõrd usaldusväärsed suhted, mis annaks võimaluse nendele suuremat vastutust jagada.

Võttes kokku huvijuhtide hinnangute analüüsi tulemused organisatoorsetele strateegiatele, siis sain teada, et kõige rohkem huvijuhtidele omased käitumisviisid on lasta õpilastel valida sündmuse korraldamisel neile sobiv ülesanne ning osaleda õpilasesinduse reeglite loomisprotsessis. Kõige vähem omasem käitumisviis on usaldada õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid.

## Hinnangud protseduurilistele strateegiatele

Järgmisena analüüsin huvijuhi **protseduurilisest strateegiast** lähtuvaid käitumisviise ja neid iseloomustavate väidete hinnanguid huvijuhtide poolt (vt lisa 9; Joonis 12).



Joonis 12. Huvijuhtide hinnangud protseduurilisest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele.

Analüüsides kõigepealt aritmeetilisi keskmisi, siis näeme kõige positiivsema tulemusena (5) saanutena väiteid nr 20 ja 25. Lugesdes sisu kirjeldusi (*Lasen õpilastel arutleda oma soovide üle, tunnustan õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi*), siis on huvijuhid veendunud, et nimetatud käitumisviisid on täielikult neile omased. Järelikult, huvijuhid peavad eriti oluliseks oma töös lasta õpilastel vabalt arutleda, enda soove väljendada ning märgata ja tunnustada neid, kes on aktiivsemad ja tublimad.

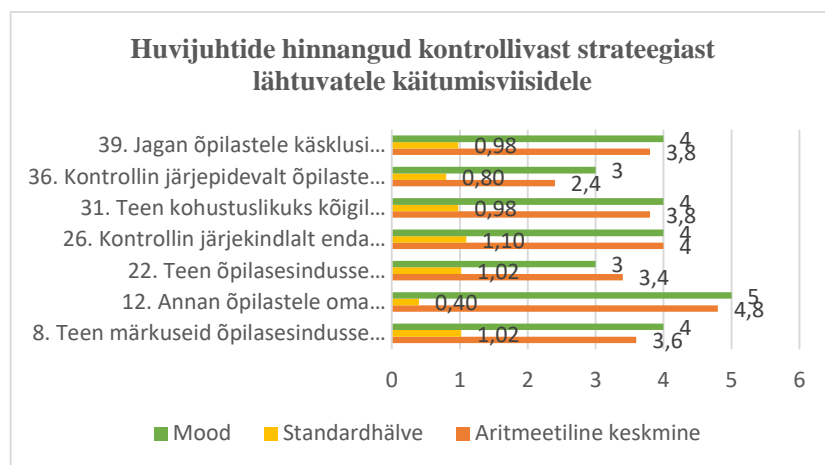
Negatiivsemaid aritmeetiliste keskmiste tulemusi analüüsides toon nende seast välja kõige madalama hinnangu (4) saanuna välja väite nr 4- *Lasen õpilastel sündmuse korraldamisel valida neile sobivad töövahendid*. Sisu kirjelduse alusel selgus huvijuhtide üksmeelne hinnang, et antud väide on neile osaliselt omane. See tähendab, et huvijuhid lasevad õpilastel vaid osaliselt sündmuse korraldamisel valida neile sobivad töövahendid. Selle põhjal võib teha järelduse, et huvijuhid annavad ette valiku, mille seast õpilased saavad endale töövahendid valida, kuid sealjuures jagavad soovitusi, missugused nendest on sobivaimad.



Võttes kokku huvijuhtide hinnangute analüüsi tulemused protseduurilistele strateegiatele, siis sain teada, et huvijuhtidele kõige rohkem omased käitumisviisid on lasta õpilastel arutleda oma soovide üle ning tunnustada õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi. Kõige vähem omasem käitumisviis on lasta õpilastel sündmuse korraldamisel valida neile sobivad töövahendid.

### Hinnangud kontrollivatele strateegiatele

Uuringu objektiivsuse huvides esitasin ka mõned autonoomsuse toetusele vastandlikud ehk **kontrollivale strateegiale** omased väited (vt lisa 10; Joonis 13).



*Joonis 13. Huvijuhtide hinnangud kontrollivast strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele.*

Huvijuhtide hinnangud nendele käitumisviisidele olid paljuskki erinevad võrreldes autonoomsust toetavate strateegiatega. Aritmeetiliste keskmiste analüüsimisel selgus, et kõige kõrgema tulemuse (4,8) sai ülekaalukalt väide nr 12- *Annan õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil*. Väite sisu kirjeldusest lähtudes huvijuht lubab õpilastel vabalt kasutada oma töövahendeid vaid eesmärgipäraselt ja siis, kui selleks on õige aeg. See näitab võimalust, et huvijuhid peavad oluliseks enda poolt kehtestatud reegleid ja nendest kinni pidamist ning väärtustavad oma töövahendeid.

Kõige madalama tulemuse (2,4) sai väide nr 36- *Kontrollin järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist*. Lugeses väite sisu, siis huvijuht ei pea niivõrd vajalikuks järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist kontrollida. See viitab asjaolule, et nad on usaldanud selle ülesande juba huviringide juhendajatele või kontrollivad seda harva, aga mitte järjepidevalt.

Võttes kokku huvijuhtide hinnangute analüüsi tulemused kontrollivatele strateegiatele, siis sain teada, et huvijuhtidele kõige rohkem omasem käitumisviis on anda õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil. Kõige vähem omasem käitumisviis on kontrollida järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist.

### 3.2.4 Gümnaasiumiõpilaste ja huvijuhtide hinnangute seosed uuritavates käitumisviisides

Siinkohal juhin tähelepanu asjaolule, et huvijuhte, keda uurimise alla võtsin, on iga kooli peale ainult üks, aga õpilasi rohkem ehk seosed leidsin ühe inimese ja mitme inimese vastuste vahel.

### **Kuressaare Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed**

Analüüsides Kuressaare Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelisi seoseid (vt lisa 11), siis selgus, et keskmisest kõige tugevam seos ( $r = 1$ ) on väitel nr 40- *Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub*. See tähendab, et huvijuhi ja õpilaste hinnangud langevad täielikult kokku ja ollakse ühel meelel, et huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui midagi läheb hästi ja õnnestub. See viitab asjaolule, et huvijuht ja õpilased saavad ühtemoodi aru olulisusest tunda rõõmu eduelamuste üle. Veel on keskmisest tugevama seosega ( $r = 0,95$ ) väide nr 39 (*Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks*). Sisu kirjeldusest lähtudes näeme huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelist kokkulangevust ja suuremal määral ollakse sama meelt, et huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks. Siinkohal võib järeldada, et huvijuht oskab olla ülesannete andmisel konkreetne ja õpilased saavad sellest ühtemoodi aru.

Keskmisest nõrgema seosega ( $r < 0,5$ ) väiteid ei esinenud ning väiteid, millel seos puudub ( $r = 0$ ) samuti analüüsi tulemustest ei selgunud. Enamus väidete seosed on keskmise tugevusega ( $0,5 < r < 0,7$ ), mis tähendab, et huvijuht ja õpilased saavad käitumisviisidest üsna ühtemoodi aru.

Kokkuvõttes võib teha järeldused, et Kuressaare Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed on kõik tugevamapoolsed. Nendest suurem osa on keskmise tugevusega, mis tähendab, et huvijuht ja õpilased on üsna paljuski ühel meelel, missugused käitumisviisid on huvijuhile omased ja missugused mitte. Väiteid analüüsides selgusid kõige tugevamate seostena huvijuhi ja õpilaste täielik üksmeel selles, et huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub ning ühine arusaam, et huvijuht jagab ülesannete täitmiseks käsklusi.

### **August Kitzbergi nimelise Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed**

Analüüsides August Kitzbergi nimelise Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelisi seoseid (vt lisa 12), siis selgus, et keskmisest kõike tugevama seosega ( $r = 0,9$ ) nende seas on taas väide nr 40- *Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub*. See tähendab, et huvijuhi ja õpilaste hinnangute kokkulangevus on antud väite puhul kõige suurem ja võib teha järelduse, et millegi hästi õnnestumise üle koos rõõmustamine on huvijuhile omase käitumisviisina ühtselt mõistetav.

Keskmisest kõige nõrgema seosega ( $r = 0,18$ ) on väited nr 1, 2 ja 3 (*Huvijuht küsib..., annab..., kuulab....*). Sellest loeme välja, et huvijuhi ja õpilaste hinnangute kokkulangevus on olematu ja nad mõistavad erinevalt, kas huvijuht küsib õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel, annab neile võimaluse sündmuse loomises ennast proovile panna või kuulab nende arvamusi. Need võivad viidata asjaolule, et huvijuht enda arvates käitub nii, kuid see puudutab vaid väheseid ja mitte igas olukorras.

Kokkuvõttes saab järeldada, et August Kitzbergi nimelise Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelisi seoseid esineb erinevalt- on nii tugevaid, keskmise tugevusega, nõrku kui

ka olematuid seoseid. Kõige tugevama seose põhjal selgus, et huvijuht ja õpilased on ühel meelel rõõmustamise üle, kui miski hästi õnnestub ning olematu seose alusel puudub ühtne mõistmine, kas huvijuht kuulab õpilaste arvamusi, küsib arvamusi sündmuse korraldamisel või annab võimaluse sündmust luua.

### **Tallinna Prantsuse Lütseumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed**

Analüüsisides Tallinna Prantsuse Lütseumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelisi seoseid (vt lisa 13), siis selgus, et keskmisest kõige tugevama seosega ( $r = 1$ ) on jälle väide nr 40- *Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub*. See tähendab, et huvijuht ja õpilased saavad üksteisest täielikult ühtemoodi aru ning saame teha järelduse, et nad rõõmustavad koos, kui midagi hästi õnnestub.

Keskmisest kõige nõrgema seosega ( $r = -0,14$ ) on ülekaalukalt väide nr 38- *Huvijuht lubab õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides*. Siinkohal selgub, et huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahel on olematu seos ehk arvamused huvijuhi käitumisviisist lubada õpilastel vabalt kooli kehtestatud piirides tegutseda ei lange üldse kokku. Sellest võib teha järeldused, et kooli kehtestatud piiridest või vabalt tegutsemise mõistest saadakse erinevalt aru.

Kokkuvõttes võib öelda, et kõige rohkem esines Tallinna Prantsuse Lütseumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahel keskmise tugevusega seoseid ning kõige vähem nõrku ja olematuid seoseid. Kõige tugevama seose alusel saime teada, et huvijuht ja õpilased on täiesti ühel meelel selles, et huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub. Kõige nõrgemast seosest selgus, et huvijuht ja õpilased ei saa üldse samamoodi aru huvijuhi käitumisviisist lubada õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides.

## **Saku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed**

Analüüsisides Saku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelisi seoseid (vt lisa 14), siis selgus, et keskmisest kõige tugevama seosega ( $r = 1$ ) on ikka väide nr 40- *Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub*. See tähendab, et huvijuht ja õpilased saavad antud käitumisviisist täielikult ühtemoodi aru ning väite kirjelduse ja hinnangute põhjal võime järeldada, et nad rõõmustavad koos, kui miski hästi õnnestub.

Veel toon välja keskmisest palju tugevama seosega ( $r = 0,99$ ) väite nr 39- *Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks*. Sisu kirjelduse põhjal langevad huvijuhi ja õpilaste hinnangud kokku ning sellest võib järeldada, et nad saavad ühtemoodi aru huvijuhi käitumisviisist jagada õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks.

Keskmisest nõrgema seosega ( $r < 0,5$ ) väiteid analüüsi tulemuste põhjal ei selgunud ja niisamuti väiteid, millel seos puudub ( $r = 0$ ).

Kokkuvõtteks toon välja huvitava järeldusena selle, et Saku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed on kõik keskmisest tugevamad ( $r > 0,7$ ), mis viitab võimalikule asjaolule, et antud kooli huvijuht ja gümnaasiumi õpilased saavad käitumisviisidest ühtemoodi aru, millised käivad huvijuhi kohta ja millised mitte. Järjekordselt selgus, et huvijuhi ja õpilaste hinnangute järgi on keskmisest kõige tugevama seosega huvijuhi käitumisviis rõõmustada koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub, kuid lisaks mõisteti ühtemoodi ka käitumisviisi jagada õpilastele ülesannete täitmiseks käsklusi.

## **Iisaku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed**

Analüüsisides Iisaku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelisi seoseid (vt lisa 15), siis sain teada, et keskmisest kõige tugevama seosega ( $r = 1$ ) on ka selles koolis väide nr 40- *Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub*. Selle põhjal saame teha samad

järeldused, mis teistegi koolide puhul, et huvijuht ja õpilased saavad täielikult ühtemoodi aru käitumisviisist rõõmustada koos hästi õnnestunu üle.

Veel pean oluliseks välja tuua keskmisest märgatavalt tugevama seosega ( $r = 0,98$ ) väite nr 39- *Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks*. Nagu ka Saku Gümnaasiumi hinnangute vahelistest seostest selgus, siis langevad ka Iisaku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangud kokku ning selle põhjal võime järeldada, et nad mõistavad huvijuhi käitumisviisi jagada õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks ühtemoodi.

Keskmisest nõrgema seosega ( $r < 0,5$ ) väiteid analüüsi tulemuste põhjal ei esinenud ja niisamuti väiteid, millel seos puudub ( $r = 0$ ).

Kokkuvõtteks toon välja samad järeldused, mis tegin Saku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vaheliste seoste analüüsimisel ehk kõik seosed on keskmisest tugevamad ( $r > 0,7$ ) ja nendest kõige tugevamad seosed huvijuhi käitumisviisidel rõõmustada koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub ning jagada neile käsklusi ülesannete täitmiseks. Selle põhjal saab teha järelduse, et kõik ei ole sugugi autonoomsust toetavad, vaid ka kontrollivad.

#### 4. UURINGUTULEMUSTE ARUTLUS

Uurimise alla võetud Eesti üldhariduskoolide 10.- 12. klasside õpilaste ja nende huvijuhtide hinnangute alusel oli eesmärgiks teha kindlaks, kuidas hindavad õpilased oma huvijuhi käitumisviise tema pedagoogilises tegevuses ja kuidas hindavad neid huvijuhid ise ning kuivõrd need hinnangud langevad kokku.

Lähtudes õpilaste autonoomsust toetavatest strateegiatest, siis kõigepealt analüüsisin õpilaste hinnanguid. **Kognitiivsetele** käitumisviisidele (vt lisa 3) antud hinnangute tulemusena selgus, et huvijuhile kõige omasemad käitumisviisid on *rõõmustada koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub* (40. väide), *kuulata õpilaste arvamusi* (3. väide) ja *ettepanekuid* (5. väide), *pidada oluliseks õpilaste läbi tegevuste saadud õpikogemust* (16. väide), *anda õpilastele võimalus iseseisvalt probleeme lahendada* (17. väide) ja *ise otsustada* (27. väide), *julgustada õpilasi iseseisvalt tegutsema* (29. väide), *küsida õpilaste arvamust sündmuse korraldamise* (1. väide) ja *nende arvamustega arvestada* (7. väide). Kõige vähem on õpilaste hinnanguil huvijuhtidele omane käitumisviis *suunata õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima* (23. väide). Nende väidete põhjal võib teha järeldused, et huvijuhid pööravad rohkem tähelepanu õpilaste motiveerimisele, neile toeks olemisele ja püüavad õpilasi suunata ise tegutsema, kuid õpilase iseenda tegevust hindama suunamist esineb oluliselt vähem. Kognitiivse autonoomia kirjelduse järgi õpilane otsustab ise, mida ta soovib õpitust omandada ning selle toetamine motiveerib õpilaste sisemist arengut kõige rohkem. See viitab ka näiteks De Vito (1990) poolt loodud “õpetamise kui interpersonaalse kompetentsuse mudeli” mõningatele koostisosadele, milleks on nt avatus, empaatiavõime, toetamine, positiivse ja võrdsuse väljendamine jms.

Järgmisena analüüsisin **organisatoorsetele** käitumisviisidele (vt lisa 4) antud õpilaste hinnanguid. Tulemuste põhjal selgus, et kõige omasemad käitumisviisid huvijuhile on *anda*

*õpilastele võimalus koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid* (11. väide), *lasta neil valida sobiv ülesanne* (6. väide) ja *rühmakaaslased sündmuse korraldamisel* (9. väide) ning *anda tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks piisavalt aega* (13. väide). Kõige vähem omasem käitumisviis huvijuhile on *anda õpilasesinduse liikmetele ülesandeks pärast igat koosolekut edastada seal saadud info oma klassile* (30. väide). Järelikult saame öelda, et huvijuht on rohkem orienteeritud õpilaste koostöö arendamisele kui info edastamisele. Seda kinnitavad ka töö teoreetilises osas esitatud tabelis (vt tabel 1) olevad organisatoorset autonoomiat toetava strateegia tunnused- õpilastele on antud võimalus võtta osa klassi kokkulepete ja töö hindamistegevuse loomises ja rakendamises, võtta vastutus tähtaegade eest ning valida enda gruppi liikmed ja rühmakaaslased. Need viitavad sotsiaalkonstruktivistlikule õppimisteooriale (Berger ja Luckmann 2018, lk 9- 10), millest lähtuvalt on oluline, et õpilased oleksid tegevustesse kaasatud ning õpetaja poolsed tegevused oleksid suunavad, innustavad jms.

**Protseduurilistele** käitumisviisidele (vt lisa 5) antud õpilaste hinnanguid analüüsidest sain teada, et kõige omasem käitumisviis huvijuhile on *lasta õpilastel arutleda oma soovide üle* (20. väide), *olla avatud küsimusteks ja neile vastamiseks* (34. väide), *anda õpilastele võimalus ennast sündmuse loomises proovile panna* (2. väide) ning *küsida, mida nemad soovivad* (32. väide). Kõige vähem omasem käitumisviis huvijuhile on *lasta õpilastel sündmuse korraldamisel valida endale sobivad töövahendid* (4. väide). Selle põhjal võib teha järelduse, et huvijuht on küll avatud ja pakub erinevaid võimalusi enesearenguks, kuid samas pole kindel, kas õpilased oskaksid valida sündmuse korraldamiseks sobivaid vahendeid ning neid otstarbekalt kasutada. Protseduurilise ehk tegevustega seotud strateegia kirjelduses välja tooduga on need vastavuses võimalusega enda soovidest teada anda, arutleda nende üle ja valida vahendeid projektides kasutamiseks. Huvijuhil on oskused oma kasvandikke erinevates tegevustes eesmärgipäraselt juhtida, mis loob eeldused omavahel läbisaamiseks ning see on üks oluline osa õpetajaks olemisel.

Analüüsidest hinnanguid eraldi, koolide järgi, siis olid võrreldes teiste koolidega kõige huvitavamad Tallinna Prantsuse Lütseumi õpilaste hinnangud. Kõikide autonoomsust toetavate käitumisviiside hinnangute analüüsimisel selgus, et antud kooli õpilaste arvamused lähevad palju rohkem lahku kui teiste koolide õpilaste omad. Näiteks tulid välja suuremad eriarvamused



järgmiste käitumisviiside osas- *huvijuht annab õpilastele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel* (24. väide), *laseb valida sobiva ülesande sündmuse korraldamisel* (6. väide), *teeb kohustuslikuks kõigil õpilasesindusse kuuluvatel õpilastel osaleda tema korraldatud sündmustel* (31. väide). Antud erinevused viitavad võimalikule asjaolule, et nende huvijuht on võrreldes teistega pisut muutlikuma käitumisviisiga või on vastanute seas olnud palju õpilasi, kes pole kursis õpilasesinduse korraldustega või on õpilaste hulgas rohkem kriitilise mõttelaadiga inimesi. Selge on see, et päris ühtmoodi selles koolis oma huvijuhi käitumisviise ei mõisteta.

Analüüsides huvijuhi hinnanguid, siis nende tulemused **kognitiivsetele** strateegiatele (vt lisa 7) näitasid, et huvijuhtidele kõige omasemad käitumisviisid on *pidada oluliseks õpilaste õpikogemust* (16. väide), *kuulata õpilaste muresid* (19. väide), *rõõmustada koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub* (40. väide) ning *lasta õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks* (33. väide). Kõige vähem omased käitumisviisid on *anda õpilastele võimalus teha iseseisvaid valikuid* (10. väide), *probleeme iseseisvalt lahendada* (17. väide) ning *esitada õpilastele kõik oma nõudmised selgelt ja eesmärgipäraselt* (37. väide). Antud käitumisviisid on vastavuses ka kognitiivse autonoomsuse kirjelduses välja tooduga- õpilastele on antud võimalused leida läbi kogemuste erinevaid lahendusi, ise rohkem rääkida ja lasta õpetajal kuulata, saada mõtterikast tagasisidet, lahendada probleeme iseseisvalt ning kujundada isiklikke eesmärke. Huvitavaks pean asjaolu, et väga paljude tunnetuslike väidete hindamisel olid huvijuhid positiivselt ühel meelel ja see näitab võimalust, et nende käitumisviis on kognitiivsest strateegiast lähtudes üsnagi õpilaste autonoomsust toetav. Kui hinnata neid teadlaste Wubbelsi, Brekelmansi ja Hermansi (1987) poolt loodud käitumise tüüpide järgi, siis oleks tegemist abistav/sõbralike, mõistvate ja vabadust andvate käitumisviisidega.

Huvijuhtide hinnangutest **organisatoorsetele** käitumisviisidele (vt lisa 8) selgus, et kõige rohkem neile omased käitumisviisid on *lasta õpilastel valida sündmuse korraldamisel neile sobiv ülesanne* (6. väide) ning *osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel* (24. väide). Kõige vähem omasem käitumisviis on *usaldada õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid* (18. väide). Selle põhjal võib teha järelduse, et huvijuhid peavad oluliseks õpilastele valikute andmist ja nende kaasamist erinevatesse tegevustesse nii, et nad saaksid kõigest osa, kuid ei peaks täielikult kõige eest vastutust võtma. Nendele käitumisviisidele viitavad ka

organisatoorset autonoomiat toetavad tunnused- õpilastel on võimalus võtta osa klassi kokkulepete ja töö hindamistegevuse loomises ja rakendamises, vastutus tähtaegade eest ning valida talle sobivad töö tegemise reeglid. Blandfordi (1998, lk 60) sõnul oleks tegemist efektiivse huvijuhiga, kes teeb oma tööd õpilaste õppimist soodustaval moel, samaaegselt hoides ja arendades nende iseteadlikkust.

**Protseduurilistele** käitumisviisidele (vt lisa 9) antud hinnangute analüüsimisel sain teada, et huvijuhtide arvates on neile kõige rohkem omased käitumisviisid *lasta õpilastel arutleda oma soovide üle* (20. väide) ning *tunnustada õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi* (25. väide). Kõige vähem omasem käitumisviis on *lasta õpilastel sündmuse korraldamisel valida neile sobivad töövahendid* (4. väide). Need näitavad võimalust, et huvijuhid pööravad rohkem tähelepanu õpilaste tegevustega seotud soovidele ja saavutustele kui nende elluviimiseks vajalike vahendite olemasolule. Protseduurilise autonoomsuse kirjeldusest lähtuvalt on nimetatud käitumisviisid vastavuses järgmiste tunnustega- õpilastel on võimalus arutleda oma soovide üle, enda oskusi ja õpitut demonstreerida ning valida endale kasutamiseks sobivad vahendid.

Uuringutulemustest selgus veel ka see, et autonoomsust toetavatest strateegiatest hindasid nii õpilased kui ka huvijuhid kõige kõrgemalt protseduurilist väidete gruppi. See viitab asjaolule, et huvijuhile on rohkem omasemad just tegevustega seotud käitumisviisid.

**Kontrolliv** strateegia oli uuringusse toodud võrdluse eesmärgil, mõttega teha kindlaks, millist strateegiat õpilased oma huvijuhi käitumises siiski kõrgemalt hindavad. Antud käitumisviiside hinnanguid analüüsides selgus, et nii huvijuhtide (vt lisa 10) kui ka õpilaste (vt lisa 6) arvamuse kohaselt on siia gruppi kuuluvatest käitumismustritest huvijuhile kõige omasem käitumisviis *anda õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil* (12. väide) ja kõige vähem omasem käitumisviis *kontrollida järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist* (36. väide). Ka teistele kontrollivat strateegiat esindavatele väidetele olid hinnangud muudest reeglina madalamad. See näitab võimalust, et huvijuhid peavad olulisemaks omavahelistest kokkulepetest kinni pidamist kui vajadust õpilaste tegevust pidevalt kontrollida. Seega domineerib huvijuhtide käitumises autonoomsust toetav käitumisviis, aga vajadusel ollakse ka kontrollivad. Uuringud on näidanud, et ka kontrolliv käitumisviis võib mõjuda

õpilaste arengule positiivselt ja seda siis, kui need takistavad õpilastel olemast nende sobimatu käitumise põhjustajad. Näiteks, She ja Fisheri (2000) poolt esitatud üks viiest olulisest osast õpetaja suhtlemisel õpilastega ongi justnimelt kontrollimine, mis liigitub distsipliini saavutamise meetmete alla.

Võttes kokku ja võrreldes omavahel arutluses välja toodud huvijuhtide ja õpilaste hinnanguid, siis selgus, et palju oli neid väiteid, mida hinnati mõlemapoolselt väga kõrgelt. Näiteks, kognitiivsetest käitumisviisidest väiteid nr 40 ja 16, organisatoorsetest käitumisviisidest väidet nr 6, protseduurilistest käitumisviisidest väidet nr 20 ning kontrollivatest käitumisviisidest väidet nr 12. Nende alusel võib järeldada, et huvijuhid ja õpilased mõistavad ühtemoodi huvijuhile omaste käitumisviisidena koos õpilastega rõõmustamist, kui miski hästi õnnestub, õpilaste läbi tegevuste saadud õpikogemuse väärtustamist, sündmuse korraldamisel sobiva ülesande valimist, õpilastel oma soovide üle arutlemise laskmist, töövahendite vabalt kasutamist vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil. See viitab asjaolule, et nendel käitumisviisidel on huvijuhi poolt õpilastele kõige positiivsem mõju ja näiteks Brophy ja Goodi (1986) arvates oleks tegemist käitumisviisidega, mis muudavad ühed pedagoogid teistest efektiivsetemaks.

Koolide lõikes on õpilaste ja huvijuhtide hinnangud erinevatele väidetele üsnagi sarnased. Aga oli ka mõningaid erisusi. Siinkohal rõhutan, et huvijuhte, keda uurimise alla võtsin, on iga kooli peale ainult üks, aga õpilasi rohkem ehk seosed leidsin ühe ja mitme inimese vastuste vahel.

**Kuressaare Gümnaasiumi** puhul (vt lisa 11) olid seosed kõik tugevamapoolsed- nendest suurem osa keskmise tugevusega ( $r > 0,5$ ), mis tähendab, et huvijuht ja õpilased on üsna paljuski ühel meelel. **August Kitzbergi nimelise Gümnaasiumi** kohta (vt lisa 12) selgus, et seoseid oli erinevalt- esines nii tugevaid ( $r > 0,7$ ), keskmise tugevusega ( $r > 0,5$ ), nõrku ( $r > 0,3$ ) kui ka olematuid ( $r \leq 0,3$ ) seoseid. **Tallinna Prantsuse Lütseumi** (vt lisa 13) huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahel esines kõige rohkem keskmise tugevusega ( $r > 0,5$ ) seoseid, kõige vähem nõrku ( $r > 0,3$ ) ja olematuid ( $r \leq 0,3$ ) seoseid. **Saku** (vt lisa 14) ja **Iisaku Gümnaasiumi** (vt lisa 15) puhul olid kõik seosed keskmisest tugevamad ( $r > 0,7$ ), mis viitab võimalikule asjaolule, et antud koolide huvijuhid ja gümnaasiumi õpilased saavad kõikidest uuringu all olevatest käitumisviisidest suures osas ühtemoodi aru. Kõikide koolide huvijuhtide ja õpilaste hinnangute vaheliste seoste analüüsimisel selgus, et neil on üks ühine kõige tugevama seosega käitumisviis-

*Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub* (40. väide). Kuressaare, Saku ja Iisaku Gümnaasiumi puhul selgus veel ühe tugevama seosena, et antud koolide huvijuhid ja õpilased mõistavad ühtemoodi järgmist käitumisviisi- *Huvijuht jagab õpilastele ülesannete täitmiseks käsklusi* (39. väide). Nende tulemuste alusel võib teha kokkuvõtva järelduse, et huvijuhtidel ja õpilastel on suures osas ühtne arusaam, missugused käitumisviisid käivad nende huvijuhi kohta ja millised mitte. Huvijuhi seisukohast võiks olla tegemist ka nt õpilasekeskse lähenemisviisiga, mis Meece (2003) sõnul viitab õpetaja suunatusele sellisele kommunikatsioonile õpilastega, mis arendaks positiivseid mõlemapoolseid suhteid.

Vaadeldes hinnangute vahelisi keskmisest kõige nõrgemaid seoseid, siis Tallinna Prantsuse Lütseumi puhul selgus, et huvijuht ja õpilased ei saa samamoodi aru järgmisest käitumisviisist- *Huvijuht lubab õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides* (38. väide). August Kitzbergi nimelise Gümnaasiumi puhul saan samuti välja tuua olematud seosed ehk huvijuhi ja õpilaste vahel puudub ühtne mõistmine järgmiste käitumisviiside osas- *Huvijuht kuulab õpilaste arvamusi* (3. väide), *küsib õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel* (1. väide), *annab õpilastele võimaluse sündmuse loomisel ennast proovile panna* (2. väide). Kuressaare, Saku ja Iisaku Gümnaasiumi huvijuhtide ja õpilaste hinnangute vahel keskmisest nõrgema seosega ( $r < 0,5$ ) väiteid analüüsi tulemuste põhjal ei esinenud ja niisamuti väiteid, millel seos puudub ( $r = 0$ ). Need viitavad erinevatele võimalustele. Aga tõenäoliselt mõistavad õpilased ja huvijuht üksteise käitumisviise sarnaselt.

Kokkuvõttes selgus nii huvijuhtide kui ka õpilaste hinnangutes, et kõige domineerivam huvijuhile omane käitumisviis on koos õpilastega rõõmustada kui miski hästi õnnestub. Veel on huvijuhtide ja õpilaste hinnanguil huvijuhile kõige omasemad käitumisviisid väärtustada õpilaste läbi tegevuste saadud õpikogemust, lasta õpilastel valida sündmuse korraldamisel neile sobiv ülesanne, lasta õpilastel arutleda oma soovide üle ning vabalt kasutada töövahendeid vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil. Arvestades ainult õpilaste hinnanguid, siis on huvijuhile kõige omasemad käitumisviisid kuulata õpilaste arvamusi ja ettepanekuid, olla avatud küsimusteks ja neile vastamiseks ning anda õpilastele võimalus koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid. Kõige omasemad käitumisviisid, lähtudes vaid huvijuhi hinnangutest, on pidada oluliseks õpilaste õpikogemust, kuulata õpilaste muresid, lasta õpilastel valida sündmuse korraldamisel neile sobiv ülesanne ja osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel

ja rakendamisel ning tunnustada õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi. Nimetatud käitumisviiside põhjal võib teha järelduse, et huvijuht on õpilaste autonoomsust toetava käitumisviisiga ning arvestades ka tugevaid korrelatsiooninäitajaid, siis viitavad need võimalusele, et huvijuhid ja õpilased saavad käitumisviisidest ühtemoodi aru.

## KOKKUVÕTE

Käesoleva lõputöö kirjutasin teemal „Huvijuhi käitumisviisid pedagoogilises tegevuses gümnaasiumi õpilaste ja nende huvijuhtide hinnangute läbi“. Minu töö eesmärgiks oli teha kindlaks Eesti üldhariduskoolide 10.- 12. klasside õpilaste hinnangud oma huvijuhi pedagoogilises tegevuses ilmnevatele käitumisviisidele ning lisaks iga uurimise alla võetud kooli huvijuhi enda hinnang nendele samadele käitumisviisidele. Oma töös keskendusin just õpilaste autonoomsust toetavatele huvijuhi käitumisviiside uurimisele ja seda organisatoorse, protseduurilise, kognitiivse ja kontrollivat suhtlemisstrateegiat silmas pidades.

Eesmärgi täitmiseks püstitasin järgmised uurimisküsimused:

- 1) Kuidas hindavad 10.- 12. klassi õpilased oma huvijuhi käitumisviise tema pedagoogilises tegevuses lähtudes õpilaste autonoomsust toetavatest strateegiatest?
- 2) Kuidas hindavad uurimise alla võetud õpilaste huvijuhid käitumisviise oma pedagoogilises tegevuses lähtudes õpilaste autonoomsust toetavatest strateegiatest?
- 3) Millised on seosed õpilaste ja huvijuhtide hinnangute vahel?

Uurimuse eesmärgi täitmiseks viisin läbi kvantitatiivse uurimuse. Uurimise alla võtsin viie erineva Eestimaa üldhariduskooli (Kuressaare Gümnaasiumi, Iisaku Gümnaasiumi, August Kitzbergi nimelise Gümnaasiumi, Saku Gümnaasiumi ja Tallinna Prantsuse Lütseumi) 10.- 12. klassi õpilased ja nende huvijuhid. Andmete kogumise meetodina kasutasin küsitlust, mille koostas elektrooniliselt. Küsitluses esitasin 40 huvijuhi käitumisviisi iseloomustavat väidet. Õpilased ja huvijuhid hindasid neid 5- pallilise Likerti skaala alusel. Saadud andmeid analüüsisin

Excel'i programmis kirjeldava statistika meetodi abil, tuues välja variatiivsust iseloomustavad statistikud - aritmeetiline keskmine, standardhälve, mood. Lisaks leidsin ka huvijuhtide ja õpilaste hinnangute vahelised seosed ehk korrelatsioonid.

Analüüsi tulemuste põhjal selgus, et nii õpilaste kui ka huvijuhtide hinnanguil on huvijuhtidele kõige omasemad autonoomsust toetavad käitumisviisid rõõmustada koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub ning lasta õpilastel arutleda oma soovide üle. Seda kinnitavad ka tugevad seosed nende hinnangute vahel.

Veel sain teada, et õpilaste hinnangute läbi on huvijuhile kõige omasemad õpilaste autonoomsust toetavad käitumisviisid kuulata õpilaste arvamusi ja ettepanekuid, olla avatud küsimusteks ja neile vastamiseks ning anda õpilastele võimalus koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid. Huvijuhtide hinnangute läbi on neile kõige omasemad käitumisviisid pidada oluliseks õpilaste õpikogemust, kuulata õpilaste muresid, lasta õpilastel valida sündmuse korraldamisel neile sobiv ülesanne ja osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel ning tunnustada õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi.

Analüüsi tulemuste põhjal saab kõiki õpilaste autonoomsust toetavaid strateegiaid arvestades teha järelduse, et nii õpilaste kui ka huvijuhtide hinnanguil ei ole hindamisele antud käitumisviiside seas ühtegi sellist, mis ei ole eriti või üldse huvijuhile omane. See tähendab, et suurem osa hinnatud väidetest vastasid nende huvijuhi käitumisviisidele. Seega uuritavate koolide huvijuhid on oma käitumisviisidelt õpilaste autonoomiat toetavad ja õpilased ka tajuvad seda.

Huvijuhtide ja õpilaste hinnangute vaheliste seoste tugevad korrelatsiooninäitajad näitavad võimalust, et huvijuhid ja õpilased saavad käitumisviisidest ühtemoodi aru.

Kokkuvõttes sain teada, et gümnaasiumiõpilaste ja huvijuhtide hinnangute läbi on huvijuht paljude väidete kohaselt õpilaste autonoomsust toetava käitumisviisiga, sest ta rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub, kuulab õpilaste arvamusi, muresid ja ettepanekuid, on avatud küsimusteks ja neile vastamiseks, annab õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid, peab oluliseks õpilaste õpikogemust, tunnustab

õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi, laseb õpilastel valida sündmuse korraldamisel neile sobivad ülesanded ning osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel.

Lõputöös esitatud teemat saaks edasi uurida, võttes uurimise alla veel mõned teised Eesti üldhariduskoolid ja nende gümnaasiumi õpilased, huvijuhid ning saadud tulemusi võrrelda lõputöös välja toodud uurimistulemustega.

Uute uurimuste tarvis tuleks edaspidi arvestada valimi suurusega, mis võiks ideaalis moodustada vähemalt 50% populatsiooni koguarvust.



## KASUTATUD ALLIKAD

Alberto, P. A. & Troutman, A. C. 1999. Applied Behavior Analysis for Teachers. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

Andersen, J. & Andersen, P. 1982. Nonverbal immediacy in instruction. In. I. Barker (Ed.), Communication in the classroom. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall.

Anissimov, M. 2017. Korrelatsioon. <https://e-koolikott.ee/oppematerjal/16667-Korrelatsioon>, (17.04.2021)

Argyle, M. 1969. Social Interaction. Chicago, p. 327.

Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. 2002. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, No 72(2), p. 261- 278.

Backlund, P. M. 1982. A response to „Communication competence and performance: A research and pedagogical perspective. *Communication Education*, No 31, p. 265– 366.

Berger, P.L. ja Luckmann, T. 2018. Tegelikuse sotsiaalne ülesehitus. Teadmussotsioloogiline uurimus. Tartu: Ilmamaa.

Blandford, S. 1998. Managing Discipline in Schools. London, New York: Routledge, p. 60- 75.

Brophy, J. E. & Good, T. L. 1986. Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillian, p. 328- 375.

- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. 2001. Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, No 32, p. 618-635.
- Cordova, D. I. & Lepper, M. R. 1996. Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, No 88(4), p. 715- 730.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, No 19, p. 109-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2002. Handbook of self- determination research. Rochester, New York: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagne, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. 2001. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organization of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, No 27, p. 930- 942.
- De Vito, J. A. 1990. Teaching Interpersonally. In R. A. Fiordo (ed.). *Communication in Education*. Calgary, Alberta, Canada: Detselig Enterprises.
- DeVries, R. & Zan, B. 1994. *Moral Classrooms, Moral Childrens: Creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Frymier, A. B. & Thompson, C. A. 1992. Perceived teacher affinity-seeking in relation to perceived teacher credibility. *Communication Education*, No 41, p. 388- 399.
- Good, T. L & Brophy, J. 1997. *Looking in classrooms*. New York: Harper Collins. New York: Longman.
- Hiob, K. 1995. *Matemaatilise statistika. Algkursus koolidele- I trükk*. Tallinn: Kirjastus Avita.
- Itskowitz, R., Navon, R. & Strauss, H. 1988 Teachers` accuracy in evaluating students` self-image: effect of perceived closeness. *Journal of Educational Psychology*, No 80, p. 337- 341.

- Jang, H., Reeve, J. & Deci, E. L. 2010. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, No 102, p. 588- 600.
- Johnson, S. D. & Miller, A. N. 2002. A cross-cultural study of immediacy, credibility, and learning in the U.S. and Kenya. *Communication Education*, No 51, p. 280- 292.
- Kaplan, H., Assor, A. & Roth, G. 2002. Effects of autonomy support and competence support on academic functioning. Paper presented at the 8th Workshop on Achievement and Task Motivation. Moscow, Russia.
- Katz, I. & Assor, A. 2007. When choice motivates and when it does not. *Educational Psychological Review*, No 19(4), p. 429- 442.
- Koh, J. H. L. & Frick, T. W. 2010. Implementing Autonomy Support: Insights from a Montessori Classroom. *International Journal of Education*, No 2. [https://www.researchgate.net/publication/228978004\\_Implementing\\_Autonomy\\_Support\\_Insights\\_from\\_a\\_Montessori\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/228978004_Implementing_Autonomy_Support_Insights_from_a_Montessori_Classroom), p. 1- 7, (25.03.2021)
- Krips, H. 2003. Suhtlemisuskustest õpetamisel ja juhtimisel. Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krips, H. 2011a. Konfliktidest ja suhtlemisuskustest õpetamisel ja juhtimisel. Atlex.
- Krips, H. 2011b. Õpetajate suhtlemiskompetentsus ja suhtlemisuskused. [Dissertatsioon]. Tartu Ülikooli sotsiaal- ja haridusteaduskond. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus. [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/17218/krips\\_heiki.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/17218/krips_heiki.pdf?sequence=1&isAllowed=y), lk 7- 14.
- Krips, H., Siivelt, P. & Rajasalu, A. 2012. Suhtlemine probleemsete õpilastega. Tartu: Atlex.
- Krull, E. 2018. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Leary, T. 1957. An Interpersonal Diagnosis of Personality. New York: Ronald Press Company.

Lepik, M. 2013. Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine: projekti "Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine" tulemused õpetajakoolituse teenistuses: artiklite kogumik. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus. <https://www.digar.ee/viewer/et/nlib-digar:188642>, lk 83- 108, (25.03.2021)

Lord, S. M., Chen, J. C., Nottis, K. E. K. & Stefanou, C. 2010. Role of faculty in promoting lifelong learning: Characterizing classroom environments. Education Engineering Conference, p. 1- 6, (14.04.2021)

Manouchehri, A. 2004. Implementing mathematics reform in urban school: A study of the effect of teachers' motivation style. *Urban Education*, No 39(5), p. 472 - 508.

Marzano, R. J. & Marzano, J. S. 2003. The Key to Classroom Management. *Educational Leadership*, No 61 (1st ed.), p. 6- 14.

McCombs, B. & Whisler, S. 1997. The Learner-centered classroom and school. San Francisco: Jossey Bass.

McCroskey, L. L., Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. 2002. The scholarship of teaching and learning: Contributions from the discipline of communication. *Communication Education*, No 51, p. 383- 391.

Meece, J. L. 2003. Applying Learner- Centered Principles to Middle School Education. *Theory Into Practice*, No 42, p. 109- 117.

Meichenbaum, D. 1977. Cognitive behavior modification: An integrative approach. New York: Plenum Press.

Noels, K. A., Clement R. & Pelletier, L. G. 1999. Perceptions of Teachers Communicative Style and Students Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Modern Language Journal*, No 83, p. 23- 34.

Norton, R. 1977. Teacher effectiveness as a function of communicator style. In B. Ruben (Ed.), Communication yearbook 1. New Brunswick, New Jersey: Transaction, p. 525- 542.

Oden, S. 1980. A Child`s Social Isolation. In: G. Cartledge, J. F. Milburn (Ed.). Teaching Social Skills to Children. Oxford: Pergamon.

Ots, T. 2020. Huvijuhi käitumisviisid pedagoogilises tegevuses põhikooli õpilaste hinnangute läbi. [seminaritöö]. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia. Viljandi.

Paris, S. G. & Paris, A. H. 2001. Classroom application of research on self- regulated learning. *Educational Psychologist*, No 36, p. 89- 101.

Pedagoogilised põhiküsimused. Väljatöötamisprotsess- sidusõppe pedagoogilised kontseptsioonid. Autonoomsuse kontseptsioon.  
[http://lepo.it.da.ut.ee/~lehti/opidisain/ptk1/134\\_autonoomsuse\\_kontseptsioon.html](http://lepo.it.da.ut.ee/~lehti/opidisain/ptk1/134_autonoomsuse_kontseptsioon.html),  
(15.05.2021)

Pelletier, L. G., Seguin- Levesque, C. & Legault, L. 2002. Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, No 94, p 186– 196.

Powers, W. G. & Lowry, D. N. 1984. Basic communication fidelity; A fundamental approach. In R. N. Bostrom (Ed.), Competence in communication: A multidisciplinary approach. Beverly Hills, CA: Sage.

Pintrich, P. R. 2000. The role of goal orientation in self- regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), Handbook of Self –Regulation. San Diego, CA: Academic, p. 451- 502.

Rebane, K. 2014. Toetada õppija autonoomiat. Õpetajate leht. <https://opleht.ee/2014/12/toetada-oppija-autonoomiat/>, (15.05.2021)

Reeve, J. 2002. Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). Handbook of Self-determination research. Rochester, New York: University of Rochester Press, p. 183- 203.

- Reeve, J. 2009. Why teachers adopt a controlling motivating style towards students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, No 44, p. 159- 175.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. 1999. Autonomy supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, No 91(3), p. 537 - 548.
- Reeve, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2004. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation. In D.M. McInerney and S. Van Etten (Eds). *Big Theories Revisited*. Greenwich, CT: Information Age Press, p. 31- 60.
- Reynolds, P. L. & Symons, S. 2001. Motivational variables and children's text search. *Journal of Educational Psychology*, No 93(1), p. 14– 22.
- Roomets, S. 2003. *Statistika algkursus*. Tallinn: AS Rebellis.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, No 55 (1st ed.), p. 68-78.
- She, H. C. & Fisher, D. 2000. The Development of a Questionnaire To Describe Science Teacher Communication Behavior in Taiwan and Australia. *Science Education*, No 84 (6th ed.), p. 706- 726.
- Spence, S. H. 1983. Teaching Social Skills to Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, No 24, p. 621- 627.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., Di Cintio, M. & Turner, J. C. 2004. Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, No 39 (2nd ed.), p. 97-110.
- Säälilik, Ü., Mikk, J., Krips, H. ja Kalk, K. 2013. Õpilaste poolt õpetaja käitumisviisidele antavate hinnangute seostest õpilaste õpihuvi ning õpieduga. Kog: Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine. Projekti „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine“ tulemused õpetajakoolituse teenistuses“. Tartu Ülikool. Eesti Ülikoolide Kirjastus, lk 83- 102.

- Teven, J. J. & McCroskey, J. C. 1997. The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, No 46, p. 1- 9.
- Thomas, C. E., Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. 1994. The association between immediacy and socio- communicative style. *Communication Research Reports*, No 11, p. 107- 114.
- VanderStoep, S. W., Pintrich, P. R. & Fagerlin, A. 1996. Disciplinary Differences in Self-Regulated Learning in College Students. *Contemporary Educational Psychology*, No 21, p. 345-362.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. 2006. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, No 41, p. 19- 31.
- Wanzer, M. B. & McCroskey, J. C. 1998. Teacher Socio- Communicative Style as a Correlate of Student Affect toward Teacher and Course Material. *Communication Education*, No 47 (1st ed.), p. 43- 52.
- Wiemann, J. M. 1977. Explication and Test of a Model Communicative Competence. In: Human Communication Research, No 3, p. 195- 213.
- Wine, J. D. & Smye, M. D. 1981. Social Competence. New York: The Quiford Press.
- Williams, G. C. 2002. Improving patients' health through supporting the autonomy of patients and providers. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). Handbook of self-determination research. Rochester, New York: University of Rochester Press, p. 233-254.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hermans, J. J. 1987. Teacher behavior an important aspect of the learning environment. In: B. J. Fraser (Ed.). *The Study of learning environments*, No 3, p. 10- 25.
- Õunapuu, L. 2014. Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. [E-õpik]. Tartu Ülikool. <http://hdl.handle.net/10062/36419>, (10.05.2021).

## **LISAD**

### **Lisa 1. Küsitlus väidete hindamiseks gümnaasiumi 10.- 12. klasside õpilastele**

Olen Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia üliõpilane Triinu Ots. Kirjutan oma lõputööd teemal „Huvijuhi käitumisviisid pedagoogilises tegevuses gümnaasiumi õpilaste ja nende huvijuhtide hinnangute läbi“. Töö eesmärk on teha kindlaks Eesti üldhariduskoolide 10.- 12. klasside õpilaste ja nende huvijuhtide hinnangud oma huvijuhi pedagoogilises tegevuses ilmnevatele käitumisviisidele.

**Küsitlus on anonüümne ning saadud andmeid kasutan vaid uurimistöö eesmärgil!**

Poiss / tüdruk (tõmba ring ümber, kes Sa oled)

Kooli nimi:

Klass:

Siin on tabel erinevate väidetega, mis iseloomustavad huvijuhi käitumisviise. Anna enda hinnang ja tee linnuke sobivasse lahtrisse järgides järgmist numbrite tähendust:

- 1- ei ole üldse omane meie huvijuhile
- 2- ei ole eriti omane meie huvijuhile
- 3- ei oska öelda
- 4- on osaliselt omane meie huvijuhile
- 5- käib täiesti meie huvijuhi kohta



	Huvijuhi käitumisviise iseloomustavad väited	1	2	3	4	5
1.	Huvijuht küsib õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel.					
2.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ennast sündmuse loomises proovile panna.					
3.	Huvijuht kuulab õpilaste arvamusi.					
4.	Huvijuht laseb õpilastel sündmuse korraldamisel valida endale sobivad töövahendid.					
5.	Huvijuht kuulab õpilaste ettepanekuid.					
6.	Huvijuht laseb õpilastel valida neile sobiva ülesande sündmuse korraldamisel.					
7.	Huvijuht arvestab õpilaste arvamustega.					
8.	Huvijuht teeb märkuseid õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele, kes pole sündmuse korraldamisele kaasa aidanud.					
9.	Huvijuht lubab õpilastel ise valida endale rühmakaaslased, kellega koos hakkavad sündmuse korraldamiseks ülesannet täitma.					
10.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse teha iseseisvaid valikuid.					
11.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid.					
12.	Huvijuht annab õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil.					
13.	Huvijuht annab õpilastele tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks piisavalt aega.					
14.	Huvijuht julgustab õpilasi sündmuse korraldamisel tekkinud probleeme iseseisvalt lahendama.					
15.	Huvijuht võimaldab õpilastel võtta vastutuse ülesannete tähtaegade eest.					
16.	Huvijuht peab oluliseks õpikogemust, mida õpilased teatud tegevusi tehes saavad.					
17.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse probleeme iseseisvalt lahendada.					
18.	Huvijuht usaldab õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid.					
19.	Huvijuht kuulab õpilaste muresid.					

20.	Huvijuht laseb õpilastel arutleda oma soovide üle.					
21.	Huvijuht annab õpilastele sisukat tagasisidet.					
22.	Huvijuht teeb õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele kohustuslikuks igal koosolekul osaleda.					
23.	Huvijuht suunab õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima.					
24.	Huvijuht annab õpilasesindusse kuuluvale õpilasele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel.					
25.	Huvijuht tunnustab õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi.					
26.	Huvijuht kontrollib järjekindlalt enda poolt õpilastele antud nõudmiste täitmist.					
27.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ise otsustamiseks.					
28.	Huvijuht pakub erinevaid tegutsemisvõimalusi ja laseb õpilastel ise valida.					
29.	Huvijuht julgustab õpilasi iseseisvalt tegutsema.					
30.	Huvijuht on andnud õpilasesinduse liikmetele ülesande edastada pärast igat õpilasesinduse koosolekut seal saadud infot edasi oma klassile.					
31.	Huvijuht teeb kohustuslikuks kõigil õpilasesindusse kuuluvatel õpilastel osaleda tema korraldatud sündmustel.					
32.	Huvijuht küsib õpilastelt, mida nemad soovivad.					
33.	Huvijuht laseb õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks.					
34.	Huvijuht laseb õpilastel esitada küsimusi ja on valmis neile ka vastama.					
35.	Huvijuht motiveerib õpilasi huviringides osalema.					
36.	Huvijuht kontrollib järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist.					
37.	Huvijuhi nõudmised õpilastele on selged ja eesmärgipärased.					
38.	Huvijuht lubab õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides.					
39.	Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks.					

40.	Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub.						
-----	---	--	--	--	--	--	--

Täna vastamast!

## Lisa 2. Küsitlus väidete hindamiseks gümnaasiumi huvijuhtidele

Olen Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia üliõpilane Triinu Ots. Kirjutan oma lõputööd teemal „Huvijuhi käitumisviisid pedagoogilises tegevuses gümnaasiumi õpilaste ja nende huvijuhtide hinnangute läbi“. Töö eesmärk on teha kindlaks Eesti üldhariduskoolide 10.- 12. klasside õpilaste ja nende huvijuhtide hinnangud oma huvijuhi pedagoogilises tegevuses ilmnevatele käitumisviisidele.

**Küsitlus on anonüümne ning saadud andmeid kasutan vaid uurimistöö eesmärgil!**

Naine/ mees (tõmba ring ümber, kes Sa oled)

Kooli nimi:

Siin on tabel erinevate väidetega, mis iseloomustavad huvijuhi käitumisviise. Anna enda hinnang ja tee linnuke sobivasse lahtrisse järgides järgmist numbrite tähendust:

- 1- ei ole üldse mulle kui huvijuhile omane
- 2- ei ole eriti mulle kui huvijuhile omane
- 3- ei oska öelda
- 4- on osaliselt mulle kui huvijuhile omane
- 5- käib täiesti minu kui huvijuhi kohta

	Huvijuhi käitumisviise iseloomustavad väited	1	2	3	4	5
1.	Küsin õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel.					

2.	Annan õpilastele võimaluse ennast sündmuse loomises proovile panna.						
3.	Kuulan õpilaste arvamusi.						
4.	Lasen õpilastel sündmuse korraldamisel valida neile sobivad töövahendid.						
5.	Kuulan õpilaste ettepanekuid.						
6.	Lasen õpilastel valida neile sobiva ülesande sündmuse korraldamisel.						
7.	Arvestan õpilaste arvamustega.						
8.	Teen märkuseid õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele, kes pole sündmuse korraldamisele kaasa aidanud.						
9.	Luban õpilastel ise valida endale rühmakaaslased, kellega koos hakkavad sündmuse korraldamiseks ülesannet täitma.						
10.	Annan õpilastele võimaluse teha iseseisvaid valikuid.						
11.	Annan õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid.						
12.	Annan õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil.						
13.	Annan õpilastele tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks piisavalt aega.						
14.	Julgustan õpilasi sündmuse korraldamisel tekkinud probleeme iseseisvalt lahendama.						
15.	Võimaldan õpilastel võtta vastutuse ülesannete tähtaegade eest.						
16.	Pean oluliseks õpikogemust, mida õpilased teatud tegevusi tehes saavad.						
17.	Annan õpilastele võimaluse probleeme iseseisvalt lahendada.						
18.	Usaldan õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid.						
19.	Kuulan õpilaste muresid.						
20.	Lasen õpilastel arutleda oma soovide üle.						
21.	Annan õpilastele sisukat tagasisidet.						

22.	Teen õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele kohustuslikuks igal koosolekul osaleda.					
23.	Suunan õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima.					
24.	Annan õpilasesindusse kuuluvale õpilasele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel.					
25.	Tunnustan õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi.					
26.	Kontrollin järjekindlalt enda poolt õpilastele antud nõudmiste täitmist.					
27.	Annan õpilastele võimaluse ise otsustamiseks.					
28.	Pakun erinevaid tegutsemisvõimalusi ja lasen õpilastel ise valida.					
29.	Julgustan õpilasi iseseisvalt tegutsema.					
30.	Annan õpilasesinduse liikmetele ülesande edastada pärast igat õpilasesinduse koosolekut seal saadud infot edasi oma klassile.					
31.	Teen kohustuslikuks kõigil õpilasesindusse kuuluvatel õpilastel osaleda enda korraldatud sündmustel.					
32.	Küsin õpilastelt, mida nemad soovivad.					
33.	Lasen õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks.					
34.	Lasen õpilastel esitada küsimusi ja olen valmis neile ka vastama.					
35.	Motiveerin õpilasi huviringides osalema.					
36.	Kontrollin järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist.					
37.	Minu kui huvijuhi nõudmised õpilastele on selged ja eesmärgipärased.					
38.	Luban õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides.					
39.	Jagan õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks.					
40.	Rõõmustan koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub.					

Täna vastamast!

### Lisa 3. Õpilaste hinnangud huvijuhi kognitiivsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele

Väite number ankeedis	Väide	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Mood
40.	Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub.	4,7	0,65	5
14.	Huvijuht julgustab õpilasi sündmuse korraldamisel tekkinud probleeme iseseisvalt lahendama.	4,1	0,75	4
5.	Huvijuht kuulab õpilaste ettepanekuid.	4,5	0,84	5
29.	Huvijuht julgustab õpilasi iseseisvalt tegutsema.	4,3	0,84	5
16.	Huvijuht peab oluliseks õpikogemust, mida õpilased teatud tegevusi tehes saavad.	4,3	0,86	5
19.	Huvijuht kuulab õpilaste muresid.	4,4	0,87	5
33.	Huvijuht laseb õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks.	4,1	0,87	5
17.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse probleeme iseseisvalt lahendada.	4,2	0,88	5
3.	Huvijuht kuulab õpilaste arvamusi.	4,4	0,9	5
7.	Huvijuht arvestab õpilaste arvamustega.	4,2	0,9	5
27.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ise otsustamiseks.	4,3	0,91	5
10.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse teha iseseisvaid valikuid.	4,1	0,92	5
37.	Huvijuhi nõudmised õpilastele on selged ja eesmärgipärased.	4,1	0,92	5
21.	Huvijuht annab õpilastele sisukat tagasisidet.	4	0,97	4
1.	Huvijuht küsib õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel.	4,2	1,01	5
23.	Huvijuht suunab õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima.	3,7	1,01	4
35.	Huvijuht motiveerib õpilasi huviringides osalema.	4	1,21	5

#### Lisa 4. Õpilaste hinnangud huvijuhi organisatoorsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele

Väite number ankeedis	Väide	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Mood
11.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid.	4,4	0,75	5
13.	Huvijuht annab õpilastele tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks piisavalt aega.	4,2	0,78	4
9.	Huvijuht lubab õpilastel ise valida endale rühmakaaslased, kellega koos hakkavad sündmuse korraldamiseks ülesannet täitma.	4,2	0,85	4
15.	Huvijuht võimaldab õpilastel võtta vastutuse ülesannete tähtaegade eest.	4,1	0,86	4
6.	Huvijuht laseb õpilastel valida neile sobiva ülesande sündmuse korraldamisel.	4,2	0,87	5
18.	Huvijuht usaldab õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid.	4,1	0,88	4
24.	Huvijuht annab õpilasesindusse kuuluvale õpilasele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel.	4	1	4
30.	Huvijuht on andnud õpilasesinduse liikmetele ülesande edastada pärast igat õpilasesinduse koosolekut seal saadud infot edasi oma klassile.	3,7	1,2	4

#### Lisa 5. Õpilaste hinnangud huvijuhi protseduurilisest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele

Väite number ankeedis	Väide	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Mood
2.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ennast sündmuse loomises proovile panna.	4,3	0,78	5
4.	Huvijuht laseb õpilastel sündmuse korraldamisel valida endale sobivad töövahendid.	4,2	0,79	4

34.	Huvijuht laseb õpilastel esitada küsimusi ja on valmis neile ka vastama.	4,4	0,8	5
38.	Huvijuht lubab õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides.	4,2	0,85	5
32.	Huvijuht küsib õpilastelt, mida nemad soovivad.	4,3	0,92	5
25.	Huvijuht tunnustab õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi.	4,2	0,92	5
28.	Huvijuht pakub erinevaid tegutsemisvõimalusi ja laseb õpilastel ise valida.	4,2	0,92	5
20.	Huvijuht laseb õpilastel arutleda oma soovide üle.	4,4	0,93	5

## Lisa 6. Õpilaste hinnangud huvijuhi kontrollivast strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele

Väite number ankeedis	Väide	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Mood
26.	Huvijuht kontrollib järjekindlalt enda poolt õpilastele antud nõudmiste täitmist.	3,5	0,91	4
12.	Huvijuht annab õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil.	4	0,98	5
22.	Huvijuht teeb õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele kohustuslikuks igal koosolekul osaleda.	3,1	1,11	3
8.	Huvijuht teeb märkuseid õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele, kes pole sündmuse korraldamisele kaasa aidanud.	3	1,21	3
39.	Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks	3,4	1,27	4
36.	Huvijuht kontrollib järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist	2,6	1,29	2
31.	Huvijuht teeb kohustuslikuks kõigil õpilasesindusse kuuluvatel õpilastel osaleda tema korraldatud sündmustel.	3,1	1,3	3



## Lisa 7. Huvijuhtide hinnangud kognitiivsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele

Väite number ankeedis	Väide	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Mood
16.	Pean oluliseks õpikogemust, mida õpilased teatud tegevusi tehes saavad.	5	0	5
19.	Kuulan õpilaste muresid.	5	0	5
40.	Rõõmustan koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub.	5	0	5
33.	Lasen õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks.	4,8	0,4	5
10.	Annan õpilastele võimaluse teha iseseisvaid valikuid.	4,2	0,4	4
17.	Annan õpilastele võimaluse probleeme iseseisvalt lahendada.	4,2	0,4	4
37.	Minu kui huvijuhi nõudmised õpilastele on selged ja eesmärgipärased.	4,2	0,4	4
1.	Küsin õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel.	4,4	0,49	4
14.	Julgustan õpilasi sündmuse korraldamisel tekkinud probleeme iseseisvalt lahendada.	4,4	0,49	4
21.	Annan õpilastele sisukat tagasisidet.	4,4	0,49	4
23.	Suunan õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima.	4,4	0,49	4
27.	Annan õpilastele võimaluse ise otsustamiseks.	4,4	0,49	4
3.	Kuulan õpilaste arvamusi.	4,6	0,49	5
5.	Kuulan õpilaste ettepanekuid.	4,6	0,49	5
7.	Arvestan õpilaste arvamustega.	4,6	0,49	5
29.	Julgustan õpilasi iseseisvalt tegutsema.	4,6	0,49	5
35.	Motiveerin õpilasi huviringides osalema.	4,2	0,75	5

## Lisa 8. Huvijuhtide hinnangud organisatoorsest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele

Väite number ankeedis	Väide	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Mood
6.	Lasen õpilastel valida neile sobiva ülesande sündmuse korraldamisel.	4,8	0,4	5
24.	Annan õpilasesindusse kuuluvale õpilasele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel.	4,8	0,4	5
13.	Annan õpilastele tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks piisavalt aega.	4,2	0,4	4
9.	Luban õpilastel ise valida endale rühmakaaslased, kellega koos hakkavad sündmuse korraldamiseks ülesannet täitma.	4,6	0,49	5
15.	Võimaldan õpilastel võtta vastutuse ülesannete tähtaegade eest.	4,6	0,49	5
30.	Annan õpilasesinduse liikmetele ülesande edastada pärast igat õpilasesinduse koosolekut seal saadud infot edasi oma klassile.	4,6	0,49	5
11.	Annan õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid.	4,4	0,49	4
18.	Usaldan õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid.	4	1,1	5

## Lisa 9. Huvijuhtide hinnangud protseduurilisest strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele

Väite number ankeedis	Väide	Aritmeetiline keskmine	Standardhälve	Mood
20.	Lasen õpilastel arutleda oma soovide üle.	5	0	5
25.	Tunnustan õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi.	5	0	5
4.	Lasen õpilastel sündmuse korraldamisel valida neile sobivad töövahendid.	4	0	4

32.	Küsin õpilastelt, mida nemad soovivad.	4,8	0,4	5
34.	Lasen õpilastel esitada küsimusi ja olen valmis neile ka vastama.	4,8	0,4	5
2.	Annan õpilastele võimaluse ennast sündmuse loomises proovile panna.	4,6	0,49	5
38.	Luban õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides.	4,6	0,49	5
28.	Pakun erinevaid tegutsemisvõimalusi ja lasen õpilastel ise valida.	4,4	0,49	4

### **Lisa 10. Huvijuhtide hinnangud kontrollivast strateegiast lähtuvatele käitumisviisidele**

<b>Väite number ankeedis</b>	<b>Väide</b>	<b>Aritmeetiline keskmine</b>	<b>Standardhälve</b>	<b>Mood</b>
12.	Annan õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil.	4,8	0,4	5
36.	Kontrollin järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist.	2,4	0,8	3
31.	Teen kohustuslikuks kõigil õpilasesindusse kuuluvatel õpilastel osaleda enda korraldatud sündmustel.	3,8	0,98	4
39.	Jagan õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks.	3,8	0,98	4
8.	Teen märkuseid õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele, kes pole sündmuse korraldamisele kaasa aidanud.	3,6	1,02	4
22.	Teen õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele kohustuslikuks igal koosolekul osaleda.	3,4	1,02	3
26.	Kontrollin järjekindlalt enda poolt õpilastele antud nõudmiste täitmist.	4	1,1	4

## Lisa 11. Kuressaare Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed

Väite nr ankeedis	Huvijuhi käitumisviise iseloomustavad väited	Huvijuhi hinnang	Õpilaste hinnangute keskmine	Korrelatsioonikordaja (r)
1.	Huvijuht küsib õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel.	4	4,30	0,54
2.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ennast sündmuse loomises proovile panna.	5	4,40	0,55
3.	Huvijuht kuulab õpilaste arvamusi.	4	4,50	0,54
4.	Huvijuht laseb õpilastel sündmuse korraldamisel valida endale sobivad töövahendid.	4	4,50	0,56
5.	Huvijuht kuulab õpilaste ettepanekuid.	4	4,50	0,58
6.	Huvijuht laseb õpilastel valida neile sobiva ülesande sündmuse korraldamisel.	5	4,20	0,60
7.	Huvijuht arvestab õpilaste arvamustega.	5	4,20	0,60
8.	Huvijuht teeb märkuseid õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele, kes pole sündmuse korraldamisele kaasa aidanud.	4	2,80	0,59
9.	Huvijuht lubab õpilastel ise valida endale rühmakaaslased, kellega koos hakkavad sündmuse korraldamiseks ülesannet täitma.	4	4,10	0,63
10.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse teha iseseisvaid valikuid.	4	4,30	0,63
11.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid.	4	4,30	0,64
12.	Huvijuht annab õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil.	4	3,90	0,65
13.	Huvijuht annab õpilastele tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks piisavalt aega.	4	4,20	0,65
14.	Huvijuht julgustab õpilasi sündmuse korraldamisel tekkinud probleeme iseseisvalt lahendama.	4	4,00	0,66

15.	Huvijuht võimaldab õpilastel võtta vastutuse ülesannete tähtaegade eest.	4	4,00	0,66
16.	Huvijuht peab oluliseks õpikogemust, mida õpilased teatud tegevusi tehes saavad.	5	4,50	0,66
17.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse probleeme iseseisvalt lahendada.	4	4,40	0,65
18.	Huvijuht usaldab õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid.	5	4,00	0,68
19.	Huvijuht kuulab õpilaste muresid.	5	4,40	0,68
20.	Huvijuht laseb õpilastel arutleda oma soovide üle.	5	4,40	0,67
21.	Huvijuht annab õpilastele sisukat tagasisidet.	4	4,20	0,66
22.	Huvijuht teeb õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele kohustuslikuks igal koosolekul osaleda.	4	3,30	0,67
23.	Huvijuht suunab õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima.	4	3,90	0,68
24.	Huvijuht annab õpilasesindusse kuuluvale õpilasele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel.	5	4,00	0,68
25.	Huvijuht tunnustab õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi.	5	4,50	0,69
26.	Huvijuht kontrollib järjekindlalt enda poolt õpilastele antud nõudmiste täitmist.	4	3,30	0,68
27.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ise otsustamiseks.	4	4,30	0,70
28.	Huvijuht pakub erinevaid tegutsemisvõimalusi ja laseb õpilastel ise valida.	4	4,30	0,71
29.	Huvijuht julgustab õpilasi iseseisvalt tegutsema.	4	4,40	0,73
30.	Huvijuht on andnud õpilasesinduse liikmetele ülesande edastada pärast igat õpilasesinduse koosolekut seal saadud infot edasi oma klassile.	5	3,90	0,77
31.	Huvijuht teeb kohustuslikuks kõigil õpilasesindusse kuuluvatel õpilastel osaleda tema korraldatud sündmustel.	4	3,10	0,78
32.	Huvijuht küsib õpilastelt, mida nemad soovivad.	4	4,20	0,84

33.	Huvijuht laseb õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks.	4	4,10	0,85
34.	Huvijuht laseb õpilastel esitada küsimusi ja on valmis neile ka vastama.	5	4,50	0,86
35.	Huvijuht motiveerib õpilasi huviringides osalema.	5	3,90	0,86
36.	Huvijuht kontrollib järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist.	1	2,50	0,88
37.	Huvijuhi nõudmised õpilastele on selged ja eesmärgipärased.	4	4,20	0,58
38.	Huvijuht lubab õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides.	5	4,00	0,78
39.	Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks.	4	3,30	0,95
40.	Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub.	5	4,70	1,00

## Lisa 12. August Kitzbergi nimelise Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed

Väite nr ankeedis	Huvijuhi käitumisviise iseloomustavad väited	Huvijuhi hinnang	Õpilaste hinnangute keskmine	Korrelatsioonikordaja (r)
1.	Huvijuht küsib õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel.	4	4,2	0,18
2.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ennast sündmuse loomises proovile panna.	4	4,2	0,18
3.	Huvijuht kuulab õpilaste arvamusi.	5	4,5	0,18
4.	Huvijuht laseb õpilastel sündmuse korraldamisel valida endale sobivad töövahendid.	4	4,3	0,20
5.	Huvijuht kuulab õpilaste ettepanekuid.	5	4,4	0,22
6.	Huvijuht laseb õpilastel valida neile sobiva ülesande sündmuse korraldamisel.	5	4,1	0,20
7.	Huvijuht arvestab õpilaste arvamustega.	4	4,1	0,24

8.	Huvijuht teeb märkuseid õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele, kes pole sündmuse korraldamisele kaasa aidanud.	5	3,8	0,23
9.	Huvijuht lubab õpilastel ise valida endale rühmakaaslased, kellega koos hakkavad sündmuse korraldamiseks ülesannet täitma.	5	4	0,23
10.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse teha iseseisvaid valikuid.	4	4,1	0,24
11.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid.	4	4,4	0,26
12.	Huvijuht annab õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil.	5	4	0,26
13.	Huvijuht annab õpilastele tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks piisavalt aega.	4	4	0,27
14.	Huvijuht julgustab õpilasi sündmuse korraldamisel tekkinud probleeme iseseisvalt lahendama.	5	4,1	0,35
15.	Huvijuht võimaldab õpilastel võtta vastutuse ülesannete tähtaegade eest.	5	4,4	0,35
16.	Huvijuht peab oluliseks õpikogemust, mida õpilased teatud tegevusi tehes saavad.	5	4,3	0,35
17.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse probleeme iseseisvalt lahendada.	4	4,3	0,35
18.	Huvijuht usaldab õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid.	5	4,1	0,35
19.	Huvijuht kuulab õpilaste muresid.	5	4,4	0,34
20.	Huvijuht laseb õpilastel arutleda oma soovide üle.	5	4,4	0,41
21.	Huvijuht annab õpilastele sisukat tagasisidet.	5	3,8	0,41
22.	Huvijuht teeb õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele kohustuslikuks igal koosolekul osaleda.	5	3,5	0,41
23.	Huvijuht suunab õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima.	5	4,1	0,40
24.	Huvijuht annab õpilasesindusse kuuluvale õpilasele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel.	5	4	0,42

25.	Huvijuht tunnustab õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi.	5	3,9	0,50
26.	Huvijuht kontrollib järjekindlalt enda poolt õpilastele antud nõudmiste täitmist.	5	4,1	0,50
27.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ise otsustamiseks.	5	4,4	0,51
28.	Huvijuht pakub erinevaid tegutsemisvõimalusi ja laseb õpilastel ise valida.	5	4,2	0,54
29.	Huvijuht julgustab õpilasi iseseisvalt tegutsema.	5	4,5	0,54
30.	Huvijuht on andnud õpilasesinduse liikmetele ülesande edastada pärast igat õpilasesinduse koosolekut seal saadud infot edasi oma klassile.	5	3,6	0,53
31.	Huvijuht teeb kohustuslikuks kõigil õpilasesindusse kuuluvatel õpilastel osaleda tema korraldatud sündmustel.	5	3,5	0,52
32.	Huvijuht küsib õpilastelt, mida nemad soovivad.	5	4,2	0,50
33.	Huvijuht laseb õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks.	5	4,3	0,62
34.	Huvijuht laseb õpilastel esitada küsimusi ja on valmis neile ka vastama.	5	4,2	0,88
35.	Huvijuht motiveerib õpilasi huviringides osalema.	5	4,3	0,89
36.	Huvijuht kontrollib järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist.	3	3,5	0,88
37.	Huvijuhi nõudmised õpilastele on selged ja eesmärgipärased.	4	4,1	0,89
38.	Huvijuht lubab õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides.	5	4,2	0,88
39.	Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks.	4	3,7	0,78
40.	Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub.	5	4,6	0,90



### Lisa 13. Tallinna Prantsuse Lütseumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed

Väite nr ankeedis	Huvijuhi käitumisviise iseloomustavad väited	Huvijuhi hinnang	Õpilaste hinnangute keskmine	Korrelatsioonikordaja (r)
1.	Huvijuht küsib õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel.	5	3,8	0,60
2.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ennast sündmuse loomises proovile panna.	5	4,2	0,60
3.	Huvijuht kuulab õpilaste arvamusi.	5	3,9	0,59
4.	Huvijuht laseb õpilastel sündmuse korraldamisel valida endale sobivad töövahendid.	4	3,8	0,59
5.	Huvijuht kuulab õpilaste ettepanekuid.	5	4,3	0,60
6.	Huvijuht laseb õpilastel valida neile sobiva ülesande sündmuse korraldamisel.	5	3,8	0,60
7.	Huvijuht arvestab õpilaste arvamustega.	4	3,8	0,60
8.	Huvijuht teeb märkuseid õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele, kes pole sündmuse korraldamisele kaasa aidanud.	4	2,9	0,61
9.	Huvijuht lubab õpilastel ise valida endale rühmakaaslased, kellega koos hakkavad sündmuse korraldamiseks ülesannet täitma.	5	4,2	0,60
10.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse teha iseseisvaid valikuid.	4	3,7	0,59
11.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid.	5	4,2	0,59
12.	Huvijuht annab õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil.	5	3,9	0,58
13.	Huvijuht annab õpilastele tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks piisavalt aega.	5	4,1	0,58
14.	Huvijuht julgustab õpilasi sündmuse korraldamisel tekkinud probleeme iseseisvalt lahendama.	4	3,9	0,57

15.	Huvijuht võimaldab õpilastel võtta vastutuse ülesannete tähtaegade eest.	5	3,9	0,60
16.	Huvijuht peab oluliseks õpikogemust, mida õpilased teatud tegevusi tehes saavad.	5	3,9	0,59
17.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse probleeme iseseisvalt lahendada.	4	3,9	0,59
18.	Huvijuht usaldab õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid.	4	4	0,62
19.	Huvijuht kuulab õpilaste muresid.	5	4,1	0,66
20.	Huvijuht laseb õpilastel arutleda oma soovide üle.	5	3,9	0,65
21.	Huvijuht annab õpilastele sisukat tagasisidet.	5	3,7	0,65
22.	Huvijuht teeb õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele kohustuslikuks igal koosolekul osaleda.	3	2,7	0,65
23.	Huvijuht suunab õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima.	5	3,3	0,55
24.	Huvijuht annab õpilasesindusse kuuluvale õpilasele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel.	5	3,5	0,60
25.	Huvijuht tunnustab õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi.	5	4	0,64
26.	Huvijuht kontrollib järjekindlalt enda poolt õpilastele antud nõudmiste täitmist.	5	3,6	0,63
27.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ise otsustamiseks.	5	3,8	0,65
28.	Huvijuht pakub erinevaid tegutsemisvõimalusi ja laseb õpilastel ise valida.	4	3,6	0,66
29.	Huvijuht julgustab õpilasi iseseisvalt tegutsema.	5	3,8	0,66
30.	Huvijuht on andnud õpilasesinduse liikmetele ülesande edastada pärast igat õpilasesinduse koosolekut seal saadud infot edasi oma klassile.	5	3,6	0,67
31.	Huvijuht teeb kohustuslikuks kõigil õpilasesindusse kuuluvatel õpilastel osaleda tema korraldatud sündmustel.	4	2,8	0,71
32.	Huvijuht küsib õpilastelt, mida nemad soovivad.	5	4	0,72

33.	Huvijuht laseb õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks.	5	3,9	0,72
34.	Huvijuht laseb õpilastel esitada küsimusi ja on valmis neile ka vastama.	5	4,2	0,74
35.	Huvijuht motiveerib õpilasi huviringides osalema.	4	3,8	0,72
36.	Huvijuht kontrollib järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist.	3	2,4	0,73
37.	Huvijuhi nõudmised õpilastele on selged ja eesmärgipärased.	4	3,8	0,04
38.	Huvijuht lubab õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides.	4	4,2	-0,14
39.	Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks.	5	3,6	0,33
40.	Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub.	5	4,5	1,00

#### Lisa 14. Saku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed

Väite nr ankeedis	Huvijuhi käitumisviise iseloomustavad väited	Huvijuhi hinnang	Õpilaste hinnangute keskmine	Korrelatsioonikordaja (r)
1.	Huvijuht küsib õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel.	5	4,7	0,80
2.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ennast sündmuse loomises proovile panna.	5	4,4	0,80
3.	Huvijuht kuulab õpilaste arvamusi.	5	4,8	0,80
4.	Huvijuht laseb õpilastel sündmuse korraldamisel valida endale sobivad töövahendid.	4	4,3	0,79
5.	Huvijuht kuulab õpilaste ettepanekuid.	5	4,7	0,80
6.	Huvijuht laseb õpilastel valida neile sobiva ülesande sündmuse korraldamisel.	5	4,6	0,80
7.	Huvijuht arvestab õpilaste arvamustega.	5	4,8	0,80

8.	Huvijuht teeb märkuseid õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele, kes pole sündmuse korraldamisele kaasa aidanud.	3	2,6	0,79
9.	Huvijuht lubab õpilastel ise valida endale rühmakaaslased, kellega koos hakkavad sündmuse korraldamiseks ülesannet täitma.	5	4,4	0,76
10.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse teha iseseisvaid valikuid.	5	4,3	0,76
11.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid.	5	4,6	0,76
12.	Huvijuht annab õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil.	5	4,1	0,76
13.	Huvijuht annab õpilastele tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks piisavalt aega.	4	4,1	0,77
14.	Huvijuht julgustab õpilasi sündmuse korraldamisel tekkinud probleeme iseseisvalt lahendama.	5	4,6	0,77
15.	Huvijuht võimaldab õpilastel võtta vastutuse ülesannete tähtaegade eest.	5	4,2	0,77
16.	Huvijuht peab oluliseks õpikogemust, mida õpilased teatud tegevusi tehes saavad.	5	4,3	0,77
17.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse probleeme iseseisvalt lahendada.	5	4,3	0,77
18.	Huvijuht usaldab õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid.	4	4,2	0,78
19.	Huvijuht kuulab õpilaste muresid.	5	4,6	0,79
20.	Huvijuht laseb õpilastel arutleda oma soovide üle.	5	4,8	0,78
21.	Huvijuht annab õpilastele sisukat tagasisidet.	4	3,8	0,77
22.	Huvijuht teeb õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele kohustuslikuks igal koosolekul osaleda.	3	2,6	0,77
23.	Huvijuht suunab õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima.	4	3,3	0,73
24.	Huvijuht annab õpilasesindusse kuuluvale õpilasele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel.	4	4,4	0,73

25.	Huvijuht tunnustab õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi.	5	4,4	0,75
26.	Huvijuht kontrollib järjekindlalt enda poolt õpilastele antud nõudmiste täitmist.	4	3,2	0,75
27.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ise otsustamiseks.	4	4,7	0,75
28.	Huvijuht pakub erinevaid tegutsemisvõimalusi ja laseb õpilastel ise valida.	5	4,7	0,81
29.	Huvijuht julgustab õpilasi iseseisvalt tegutsema.	5	4,7	0,79
30.	Huvijuht on andnud õpilasesinduse liikmetele ülesande edastada pärast igat õpilasesinduse koosolekut seal saadud infot edasi oma klassile.	4	3,1	0,78
31.	Huvijuht teeb kohustuslikuks kõigil õpilasesindusse kuuluvatel õpilastel osaleda tema korraldatud sündmustel.	4	2,9	0,78
32.	Huvijuht küsib õpilastelt, mida nemad soovivad.	5	4,9	0,79
33.	Huvijuht laseb õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks.	5	4,3	0,77
34.	Huvijuht laseb õpilastel esitada küsimusi ja on valmis neile ka vastama.	5	4,6	0,76
35.	Huvijuht motiveerib õpilasi huviringides osalema.	3	3,7	0,73
36.	Huvijuht kontrollib järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist.	3	2,1	0,88
37.	Huvijuhi nõudmised õpilastele on selged ja eesmärgipärased.	4	4,2	0,71
38.	Huvijuht lubab õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides.	5	4,3	0,93
39.	Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks.	4	2,7	0,99
40.	Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub.	5	4,9	1,00

## Lisa 15. Iisaku Gümnaasiumi huvijuhi ja õpilaste hinnangute vahelised seosed

Väite nr ankeedis	Huvijuhi käitumisviise iseloomustavad väited	Huvijuhi hinnang	Õpilaste hinnangute keskmine	Korrelatsioonikordaja (r)
1.	Huvijuht küsib õpilaste arvamust sündmuse korraldamisel.	4	4,4	0,81
2.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ennast sündmuse loomises proovile panna.	4	4,4	0,81
3.	Huvijuht kuulab õpilaste arvamusi.	4	4,6	0,81
4.	Huvijuht laseb õpilastel sündmuse korraldamisel valida endale sobivad töövahendid.	4	4,3	0,81
5.	Huvijuht kuulab õpilaste ettepanekuid.	4	4,9	0,81
6.	Huvijuht laseb õpilastel valida neile sobiva ülesande sündmuse korraldamisel.	4	4,7	0,82
7.	Huvijuht arvestab õpilaste arvamustega.	5	4,9	0,82
8.	Huvijuht teeb märkuseid õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele, kes pole sündmuse korraldamisele kaasa aidanud.	2	2,7	0,81
9.	Huvijuht lubab õpilastel ise valida endale rühmakaaslased, kellega koos hakkavad sündmuse korraldamiseks ülesannet täitma.	4	4,3	0,80
10.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse teha iseseisvaid valikuid.	4	4,6	0,80
11.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse koostöö paremaks toimimiseks sõlmida omavahelisi kokkuleppeid.	4	4,7	0,80
12.	Huvijuht annab õpilastele oma töövahendeid vabalt kasutamiseks vaid selleks ette nähtud ajal ja eesmärgil.	5	4,7	0,80
13.	Huvijuht annab õpilastele tegevuse ettevalmistamiseks ja selle läbiviimiseks piisavalt aega.	4	4,7	0,80
14.	Huvijuht julgustab õpilasi sündmuse korraldamisel tekkinud probleeme iseseisvalt lahendama.	4	4,1	0,81
15.	Huvijuht võimaldab õpilastel võtta vastutuse ülesannete tähtaegade eest.	4	4,6	0,81

16.	Huvijuht peab oluliseks õpikogemust, mida õpilased teatud tegevusi tehes saavad.	5	4,4	0,81
17.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse probleeme iseseisvalt lahendada.	4	4,3	0,83
18.	Huvijuht usaldab õpilastele vastutusrikkaid ülesandeid.	2	4,1	0,83
19.	Huvijuht kuulab õpilaste muresid.	5	4,9	0,85
20.	Huvijuht laseb õpilastel arutleda oma soovide üle.	5	4,9	0,84
21.	Huvijuht annab õpilastele sisukat tagasisidet.	4	4,7	0,84
22.	Huvijuht teeb õpilasesindusse kuuluvatele õpilastele kohustuslikuks igal koosolekul osaleda.	2	3,3	0,84
23.	Huvijuht suunab õpilasi ise oma tegevust hindama ja analüüsima.	4	3,9	0,81
24.	Huvijuht annab õpilasesindusse kuuluvale õpilasele võimaluse osaleda õpilasesinduse reeglite loomisel ja rakendamisel.	5	4,7	0,83
25.	Huvijuht tunnustab õpilasesinduses aktiivselt tegutsevaid õpilasi.	5	4,4	0,84
26.	Huvijuht kontrollib järjekindlalt enda poolt õpilastele antud nõudmiste täitmist.	2	3,6	0,87
27.	Huvijuht annab õpilastele võimaluse ise otsustamiseks.	4	4,9	0,85
28.	Huvijuht pakub erinevaid tegutsemisvõimalusi ja laseb õpilastel ise valida.	4	4,9	0,86
29.	Huvijuht julgustab õpilasi iseseisvalt tegutsema.	4	4,6	0,87
30.	Huvijuht on andnud õpilasesinduse liikmetele ülesande edastada pärast igat õpilasesinduse koosolekut seal saadud infot edasi oma klassile.	4	4,4	0,88
31.	Huvijuht teeb kohustuslikuks kõigil õpilasesindusse kuuluvatel õpilastel osaleda tema korraldatud sündmustel.	2	3,4	0,88
32.	Huvijuht küsib õpilastelt, mida nemad soovivad.	5	4,9	0,84
33.	Huvijuht laseb õpilastel leida uusi võimalusi eneseteostuseks.	5	4,6	0,83

34.	Huvijuht laseb õpilastel esitada küsimusi ja on valmis neile ka vastama.	4	4,9	0,85
35.	Huvijuht motiveerib õpilasi huviringides osalema.	4	4,4	0,87
36.	Huvijuht kontrollib järjepidevalt õpilaste huviringides kohal käimist.	2	2,9	0,87
37.	Huvijuhi nõudmised õpilastele on selged ja eesmärgipärased.	5	4,7	0,88
38.	Huvijuht lubab õpilastel vabalt tegutseda kooli kehtestatud piirides.	4	4,9	0,93
39.	Huvijuht jagab õpilastele käsklusi ülesannete täitmiseks.	2	3,9	0,98
40.	Huvijuht rõõmustab koos õpilastega, kui miski hästi õnnestub.	5	5	1,00



## **SUMMARY**

### **Behaviour of the Interest Leader In Pedagogical Activity Through the Assessments of the Students of Gymnasium and their Leaders of Interest**

I wrote this dissertation on the subject of „Behaviour of the Interest Leader In Pedagogical Activity Through the Assessments of the Students of Gymnasium and Their Leaders of Interest“. The purpose of my work was to identify the assessments of students in the 10th to 12th grade of Estonian general education schools of the behaviours that occur in the pedagogical activities of their interest leader and, in addition, the assessment by the interest leader of each school under investigation of these same behaviours. In my work, I specifically focused on studying the behaviours of the interest leader in support of student autonomy and in the light of this organisational, procedural cognitive and controlling communication strategy.

To achieve this goal, I set out the following research questions:

- 1) How do students from 10th to 12th grade assess the behaviour of their interest leader in their pedagogical activities on the basis of strategies to support student autonomy?
- 2) How do student interest leaders under investigation assess behaviour in their pedagogical activities based on strategies to support student autonomy?
- 3) What are the relationships between student and interest leaders` assessments?

To achieve the purpose of the study, I carried out a quantitative study. I enrolled students from the 10th to 12th grade of five different general education schools in Estonia (Kuressaare Gymnasium, Iisaku Gymnasium, August Kitzberg Gymnasium, Saku Gymnasium and the Tallinn French Lyceum) and their interest leaders. As a method of collecting data, I used a

survey that I created electronically. In the survey, I put forward 40 arguments concerning the behaviour of the interest leader. Students and interest leaders rated them based on the 5 point Likert scale. I analyzed the data in the Excel program using the method of descriptive statistics, outlining the statistics that characterize variability - arithmetic mean, standard deviation, mode. In addition, I also found the relationships, or correlations, between the ratings of interest leaders and students.

On the basis of the results of the analysis, it became clear that the assessment of both students and interest leaders has the most inherent behaviours of self-sufficiency to rejoice with students if something works well and to allow students to discuss their wishes. This is also confirmed by the strong relationships between these assessments.

I also learned that, through the assessment of students, the behaviours most specific to the interest leader are to listen to the opinions and suggestions of students, to be open to questions and answer them, and to give students the opportunity to enter into agreements between themselves in order to work better together. Through the assessments of interest leaders, they have the most inherent behaviours to consider student learning to be important, to listen to students' concerns, to allow students to choose the appropriate task to organise the event and to participate in the creation and implementation of student representation rules, and to recognise students actively engaged in student representation.

Based on the results of the analysis and taking into account all strategies to support student autonomy, we can draw a conclusion that the assessment of both students and managers of interest does not include any of the behaviours of the assessment which are not particularly or at all specific to the interest leader. This means that most of the claims assessed were in line with the behaviour of their interest leader. So, the leaders of interest in the schools being studied are supportive of the autonomy of students from their behaviours, and students also perceive it.

Strong correlation indicators of the relationships between interest leaders and student ratings show the possibility that interest leaders and students alike understand the ways in which they behave.

All in all, I learned that, through the assessments of high school students and interest leaders, the interest leader is, according to many claims, a type of behaviour that supports the autonomy of students, because she thrives with the students if something works well, listens to students' opinions, concerns and suggestions, is open to questions and answers, gives students the opportunity to enter into agreements between themselves in order to work better, attaches importance to students' learning experience, recognizes students who are actively involved in organising the event and implementing the rules.

The subject presented in the final work could be further investigated by examining a few other Estonian general education schools and their upper secondary school students, interest leaders and comparing the results with the results of the studies presented in the final work.

The size of the sample, which could ideally represent at least 50% of the total population, should be taken into account in the future for new studies.

## **LIHTLITSENTS**

Mina, Triinu Ots (25.02.1994)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

### **HUVIJUHI KÄITUMISVIISID PEDAGOOGILISES TEGEVUSES GÜMNAASIUMI ÕPILASTE JA NENDE HUVIJUHTIDE HINNANGUTE LÄBI**

mille juhendaja on emeriitdotsent Tiia Pedastsaar

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Triinu Ots

19.05.2021